

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

DE PEQUENINO SE FAZ UM LEITOR

“A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO PRÉ-ESCOLAR”

Isabel Maria Gândara Francisco Coelho

Coimbra
2011

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA



Departamento de Educação

DE PEQUENINO SE FAZ UM LEITOR

"A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO PRÉ-ESCOLAR"

Isabel Maria Gândara Francisco Coelho

Coimbra
2011

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Área de Língua Portuguesa



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Isabel Maria Gândara
Francisco Coelho

**"A importância da motivação para a
leitura no Pré-escolar"**

Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste Mestrado, que decorreu na Escola Superior de Educação de Coimbra, muitas pessoas contribuíram para a sua realização.

Deste modo, gostaria de expressar a minha profunda gratidão em primeiro lugar, ao Professor Doutor Pedro Balaus Custódio, pelas orientações metodológicas, disponibilidade, acompanhamento, partilha de experiência e saberes, para a realização deste trabalho.

À minha família, marido e filhos, pelo amor, carinho, compreensão e pelas palavras sempre ajustadas aos momentos de maior aflição. A vós, o meu carinhoso obrigado.

Não queria deixar de agradecer aos meus Amigos, pelo companheirismo, palavras amigas, bem como pelo apoio incondicional com que me brindaram e que sempre me encorajaram a seguir em frente.

Aqueles que conheci e que tornaram estes dois anos muito especiais e inesquecíveis.

A todos o meu muito obrigado

RESUMO

Este trabalho tem como tema "A importância da motivação para a leitura no Pré-Escolar" e insere-se no contexto de Mestrado de Língua Portuguesa.

É importante que a criança descubra e estabeleça com o texto escrito, emanado de alguém ausente, uma verdadeira conduta de comunicação, isto é, recorra a ele tão facilmente como a um amigo para obter informações, prazer, experimentar emoções.

Desta feita, é necessário promoverem-se felizes e frequentes encontros com os livros, com as histórias que eles contam, pois são um capital precioso para abordar com sucesso as primeiras aprendizagens escolares, a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quase sempre em maior ou menor grau, associados a dificuldades e, quantas vezes, a desprazeres. Sabemos que muitas crianças não são motivadas, desde cedo, para a leitura, sendo o seu primeiro contacto com o livro no Jardim de Infância.

Constatei que, através da aplicação de um questionário aos Educadores de Infância há uma certa continuidade do trabalho dos Educadores no que diz respeito à motivação da leitura, o que implica um trabalho contínuo por parte dos agentes educativos, para que, realmente, as crianças vejam no livro uma fonte de informação e fruição.

ABSTRACT

This work is entitled "The Importance of reading motivation in Pre-school" and it was developed towards the Master's Degree in Portuguese Language.

It is utterly important for the child to discover and establish a connection with the written text, see it as a true means of communication and, hence, appeal to it just as easily as one appeals to a friend to obtain information and leisure or to experience emotion.

It is therefore necessary to promote cheerful and frequent meetings with the books and with the stories they tell, for they are precious goods for a successful approach to the first Primary School learnings, often associated with some degree of difficulty. It is well-known that many children are not properly motivated for reading until they reach Kindergarten, often where they have their first contact with the book.

After conducting a survey among Kindergarten teachers, I've come to realize that, as far as reading motivation is concerned, there is a continuous work to be carried out by all education agents, so that the children truly see the book as a source of information and enjoyment.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Problemática.....	5
1. Definição do Problema.....	5
1.1. Formulação dos objectivos.....	5
1.2. Formulação das hipóteses de investigação.....	5
PARTE I – Fundamentos Teóricos.....	7
CAPÍTULO II – Desenvolvimento da Linguagem.....	9
1. A aquisição da linguagem.....	9
1.1. Do primeiro ano de vida aos quatro anos – a descoberta de um mundo novo.....	11
1.2. Dos quatro aos seis anos – a consolidação das competências linguísticas.....	14
1.3. O desenvolvimento da linguagem e a construção das competências linguísticas.....	18
CAPÍTULO III – Importância da Motivação da Leitura.....	21
1. O que é a leitura?	21
2. Factores de motivação para a leitura.....	27
3. Hábitos de leitura.....	29
4. Preferências literárias.....	31
CAPÍTULO IV – O papel dos Agentes Educativos na Motivação para a Leitura.....	35
1. Os mediadores no processo de formação de leitores.....	35
2. O papel da família.....	36
3. O papel do Educador.....	39
CAPÍTULO V – Livros e leituras no Jardim de Infância.....	41
1. A qualidade e diversidade dos livros.....	41
1.1. Imagens.....	43
1.2. Texto.....	46
1.3. Outros aspectos importantes.....	47

CAPÍTULO VI – Plano Nacional de Leitura	49
1. A Importância do Plano Nacional de Leitura.....	49
2. Balanço do Plano Nacional de Leitura.....	50
PARTE II - Componente Prática	53
CAPÍTULO VII – Estudo Empírico	55
1. Objectivos do estudo.....	55
2. Métodos e procedimentos.....	57
2.1. O método de investigação.....	57
2.2. Procedimento de recolha de dados.....	57
2.3. Características da amostra.....	58
2.4. Caracterização do instrumento utilizado.....	58
2.5. Procedimentos estatísticos.....	58
2.6. Calendarização do trabalho de pesquisa.....	59
3. Apresentação e interpretação dos dados.....	59
4. Discussão e conclusão.....	73
Bibliografia.....	77
Anexos.....	81
Anexo 1 - Pedido de autorização para a tese	
Anexo 2 - Inquérito	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - As grandes etapas da elaboração da linguagem verbal	10
Quadro II - Distribuição da amostra por tempo de serviço e faixa etária.....	59
Quadro III - Distribuição da amostra pela formação inicial e por escola.....	61
Quadro IV - Distribuição da amostra pela formação especializada ou complementar.....	62
Quadro V - Distribuição da amostra pela escola de formação.....	62
Quadro VI - Ao longo da sua formação académica foi incentivado a promover a leitura na sua prática pedagógica?.....	63
Quadro VII - Tem por hábito ler histórias no Jardim de Infância?.....	63
Quadro VIII - Qual a frequência com que costuma ler histórias? (tempo de serviço).....	64
Quadro IX - Qual a frequência com que costuma ler histórias? (faixa etária).....	64
Quadro X - Porque é que conta histórias? (tempo de serviço).....	65
Quadro XI - Porque é que conta histórias? (faixa etária).....	65
Quadro XII - Qual a reacção das crianças quando lhes transmite que vai ler uma história? (tempo de serviço).....	66
Quadro XIII - Qual a reacção das crianças quando lhes transmite que vai ler uma história? (faixa etária).....	66
Quadro XIV - Dos diversos tipos de leitura assinale três que têm merecido mais atenção na sua prática pedagógica (tempo de serviço).....	67
Quadro XV - Dos diversos tipos de leitura assinale três que têm merecido mais atenção na sua prática pedagógica (faixa etária).....	67
Quadro XVI - Na sua prática pedagógica tem como preocupação fomentar o gosto pela leitura? (tempo de serviço).....	68
Quadro XVII - Na sua prática pedagógica tem como preocupação fomentar o gosto pela leitura? (faixa etária).....	68
Quadro XVIII - Se respondeu afirmativamente na questão anterior, descreva dois tipos de actividades que costuma realizar.....	69
Quadro XIX - O Plano Nacional de Leitura veio contribuir para enriquecer as actividades de leitura? (tempo de serviço).....	70
Quadro XX - O Plano Nacional de Leitura veio contribuir para enriquecer as actividades de leitura? (faixa etária).....	70
Quadro XXI - Se respondeu afirmativamente na questão anterior diga quais as actividades realizadas que considera com interesse para a motivação da leitura, no âmbito do Plano Nacional de Leitura.....	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição da amostra por tempo de serviço e faixa etária.....	60
Figura 2 - Amostra em percentagem por tempo de serviço.....	60
Figura 3 - Distribuição da amostra pela formação inicial e por escola.....	61
Figura 4 - Distribuição da amostra pela formação especializada ou complementar	62
Figura 5 - Distribuição da amostra pela escola de formação.....	63
Figura 6 - Qual a frequência com que costuma ler histórias?.....	64
Figura 7 - Porque é que conta histórias?.....	65
Figura 8 - Qual a reacção das crianças quando lhes transmite que vai ler uma história.....	66
Figura 9 - Dos diversos tipos de leitura assinala três que têm merecido mais atenção na sua prática pedagógica.....	67
Figura 10 - Dos diversos tipos de leitura assinala três que têm merecido mais atenção na sua prática pedagógica.....	67
Figura 11 - Na sua prática pedagógica tem como preocupação fomentar o gosto pela leitura?.....	68
Figura 12 - Se respondeu afirmativamente na questão anterior, descreva dois tipos de actividades que costuma realizar.....	69
Figura 13 - O Plano Nacional de Leitura veio contribuir para enriquecer as actividades de leitura?.....	70
Figura 14 - Se respondeu afirmativamente na questão anterior diga quais as actividades realizadas que considera com interesse para a motivação da leitura, no âmbito do Plano Nacional de Leitura.....	71

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema "A importância da motivação para a leitura no Pré-escolar" e insere-se no contexto de Mestrado de Língua Portuguesa.

Entende-se que a criança para realizar a leitura deve possuir algumas competências que serão a base para o desenvolvimento do processo de leitura. Essas bases são a atenção, a concentração, a compreensão da linguagem falada, a memória auditiva e visual, a decodificação de palavras, o vocabulário, a análise e síntese e, por fim, a integração e sequência cognitiva e visual.

A responsabilidade em estimular o hábito de leitura nas crianças é dos pais e do Jardim de Infância. Neste âmbito, o presente trabalho de investigação incide na importância atribuída pelos Educadores de Infância na motivação da leitura nas crianças.

A falta de interesse dos portugueses pela leitura é um tema recorrente nos órgãos de comunicação social, espelhando o que alguns estudos nacionais e internacionais, desenvolvidos na última década, vieram revelar. Os portugueses não encontram na leitura um meio privilegiado de aceder à informação. De facto, fazer de cada cidadão um leitor fluente é um desafio bastante grande que se coloca especialmente aos contextos educativos.

A importância de um ensino eficaz da competência de leitura é assumida desde há muito na comunidade educativa, tendo dado origem a teorias, por vezes antagónicas, produzindo metodologias diversificadas de ensino, desenvolvendo a experiências didácticas com enfoques muitos diversos, gerando uma enorme proliferação de investigações e publicações.

Segundo as orientações curriculares para a educação Pré-escolar (1997), a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação Pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação Pré-escolar.

Não existem hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para o Jardim de Infância não tenham já algumas ideias sobre a escrita. É neste sentido que se torna cada vez mais importante a familiarização da criança com o livro. Por isso torna-se relevante a criança tirar partido e contactar com o código escrito.

Assim, a leitura e o conto de histórias baseiam-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações, promovendo um desenvolvimento e uma aprendizagem por parte da criança.

Cabe ao educador e à família proporcionar o contacto com diversos tipos de histórias, que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da leitura e da escrita, favorecendo assim a emergência do código oral e escrito. A forma como o educador utiliza as histórias, a forma como se relaciona oralmente com as crianças e a prática da utilização da escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio.

A criança que gosta de livros desenvolve mais rapidamente a criatividade, a autoconfiança, o espírito crítico e a facilidade de captar o mundo que a rodeia. Por sua vez, conduzir as crianças à descoberta do prazer da leitura depende do trabalho pedagógico do educador e da sensibilidade dos pais.

Ler para as crianças, além de lhes fornecer o conhecimento necessário, é uma importante fonte de prazer, pois, ao mesmo tempo que lhe oferecemos algo valioso, estas têm a possibilidade de "viajar" pelo mundo através das páginas de um livro. Assim, desde pequenas vão associar a leitura a momentos de prazer, o que irá funcionar mais ou menos como "propaganda para a mente", ou seja, tais momentos terão como objectivo o desenvolvimento cognitivo.

Hoje em dia os pais têm cada vez menos tempo para ler aos filhos devido à sua actividade profissional e como a motivação para a leitura é um aspecto que nos preocupa, surgiu o presente trabalho, com o objectivo de saber qual a importância da motivação para a leitura por parte dos Educadores de Infância.

Que magia há nos Livros...

Adulado, temido, desprezado, o livro
Tem sido objecto de reflexões e sentimentos
que se atropelam, numa infinidade de
perspectivas contraditórias.

Que magia há nos livros?

Ora nos apoiam e nos compreendem, ora
aumentam a nossa segurança. Têm saber
e provocam dúvidas. Oferecem companhia
e deixam-nos sós.

E, enfeitiçam mesmo: há quem não consiga
deixá-los e acabe sabendo tudo sem entender nada

Há quem coleccione livros sem os abrir.

Um pouco enfeitiçados andamos todos...

Entender-se com os livros é muito simples, mas nada fácil.

Só pouco a pouco nos vamos apercebendo que, mágicos, somos nós.

Albertina Santos

CAPITULO I – PROBLEMÁTICA

1. Definição do problema

É importante que a criança descubra e estabeleça com o texto escrito, emanado de alguém ausente, uma verdadeira conduta de comunicação, isto é, recorra a ele tão facilmente como a um amigo para obter informações, prazer, experimentar emoções.

Desta feita, é necessário promoverem-se felizes e frequentes encontros com os livros, com as histórias que eles contam, pois são o capital precioso para abordar com sucesso as primeiras aprendizagens escolares, a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quase sempre, em maior ou menor grau, associados a dificuldades e quantas vezes a desprazer. Sabemos que muitas crianças não são motivadas, desde cedo, para a leitura, sendo o seu primeiro contacto com o livro no Jardim de Infância.

Mediante estas constatações, formulo a seguinte questão:

- Os Educadores de Infância do Agrupamento de Escolas de Penacova têm a preocupação de motivar as crianças para a leitura?

1.1. Formulação dos objectivos

É através da leitura que as crianças começam a desenvolver o poder da imaginação, reflexão e argumentação. Assim, pretendo com este trabalho:

- Verificar se os Educadores de Infância do Agrupamento de Escolas de Penacova, onde trabalho há cerca de 10 anos, incentivam e motivam a criança para a leitura.
- Verificar se o Plano Nacional de Leitura veio contribuir para aumentar os hábitos de leitura.

1.2. Formulação da hipóteses de investigação

- Os Educadores preocupam-se em motivar a criança para a leitura?
- Os Educadores valorizam o Plano Nacional de Leitura?

PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPITULO II – Desenvolvimento da Linguagem

1. A Aquisição da linguagem

É através da linguagem que o homem se relaciona e comunica com o mundo que o rodeia.

A importância de que a linguagem se reveste em todo o processo de desenvolvimento da criança torna-se evidente, uma vez que vai mediatizar todas as suas aprendizagens e aquisições. Daí, a vantagem da criança ser capaz de comunicar, recorrendo a todo o tipo de linguagem oral, escrita, corporal e a gestual.

Estas aprendizagens alicerçam-se

Numa base nervosa e daí a importância da maturação do sistema nervoso e do seu potencial funcionamento, alcançável mediante o recurso a programas de desenvolvimento durante os anos pré-escolares, para que a criança consiga um nível de maturidade que lhe permita enfrentar com êxito a escolaridade

(Vayer e Roncin, 1994).

Assim, o desenvolvimento das diferentes linguagens, através dos tempos, mas, sobretudo, o da linguagem verbal, foram descritos pela psicologia do desenvolvimento e pela psicolinguística, que acentuaram a existência de períodos sensíveis na integração da língua do seu meio pela criança (Vayer e Roncin, 1994).

A criança, ao nascer, dispõe, entre outras coisas, da capacidade geral de integrar as línguas humanas, quaisquer que sejam a estrutura, a tonalidade e a organização sequencial das mesmas. Sabe-se também que esta capacidade principal diminui pelo facto de viver num mundo caracterizado por uma língua particular

(Vayer e Roncin, 1994, p.92).

Segundo os mesmos autores, a língua é utilizada para exprimir a actividade humana, uma expressão que será diferente segundo as sociedades, relacionada com a sua natureza, a sua história e com a sua cultura. Portanto, nas sociedades ocidentais existe um paralelismo estreito entre a linguagem corporal que possibilita, ao mesmo tempo, trocar informações com o outro e uma adaptação ao meio ambiente.

Vayer e Roncin (1994) advogam que a linguagem como corporal possui uma sintaxe, esta também possui um vocabulário, isto é, o conjunto dos signos e de códigos espontâneos ou aprendidos, salientando que os esquemas de acção correspondem a actividades diversificadas.

Quadro I - As grandes etapas da elaboração da linguagem verbal (Vayer e Roncin, 1994, p.94)

A criança perante o mundo	Integração e significado da linguagem verbal
Diálogo criança/mãe 1 ano	A linguagem é para a criança um fundo sonoro, uma música ambiental que acompanha as interacções com a mãe. Ela é sensível à tonalidade da palavra, à melodia.
Experiência de si e do ambiente 2 anos	As estimulações e os sons que se acompanham tornam-se específicos de certas interacções. - Algumas palavras e sons tomam, assim, um sentido para a criança. Mas ela só compreende a tonalidade da linguagem - Ela exerce as suas próprias possibilidades: balbucios, blábláblá, primeiras palavras...
Desenvolvimento das experiências 3 anos	Ela compreende a linguagem do ambiente, mas fica sensível sobretudo ao significado afectivo. A exploração do ambiente é associada, em certos momentos, à linguagem do adulto. Desenvolvimento da experiência da linguagem, primeiras palavras.
As actividades desenvolvem-se no mundo das outras crianças 4 anos	A compreensão da linguagem é integrada, mas é o aspecto tónico (afectivo) que inicia e regula a acção. A criança acompanha as suas acções e interacções com a sua própria linguagem.
A programação (reflexão preparatória) intervém progressivamente 5-6 anos	O significado (o aspecto semântico) precede a acção, mas é sempre o aspecto tónico que a inicia e a controla. No plano estritamente verbal, a criança torna-se, às vezes, capaz de realizações surpreendentes.
A actividade é cada vez mais socializada 7 anos	Progressivamente, a linguagem verbal é integrada nas suas duas dimensões, tónica e semântica. É o sentido que inicia e regula a acção. A linguagem torna-se a linguagem interior, a que permite formular, planificar e dirigir a acção.

Assim, a sintaxe e o vocabulário são muito mais difusos do que na linguagem oral ou escrita, o que se deve ao facto desta ser uma actividade fluente e que não obedece a regras determinadas do exterior (Vayer e Roncin, 1994).

1.1. Do primeiro ano de vida aos quatro anos - a descoberta de um mundo novo

Rigolet (2006, p.34) frisa que "O 1.º ano de vida é uma importância fundamental para todo o desenvolvimento socio-afectivo do bebé; ele deverá criar autoconfiança nas suas competências comunicativas e fornecer-lhes bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico e harmonioso".

Sorrir intencionalmente, estabelecer um diálogo fónico-comunicativo com o outro, reconhecer-se como tendo algum poder sobre o outro, vivenciar experiências diversificadas, exercitar o seu aparelho fonador, treinar atitudes comunicativas eficazes, respeitar o outro interlocutor e começar a exprimir as suas necessidades e motivações, foram alguns dos aspectos importantes que devem ser promovidos neste primeiro ano de vida, respeitando a sua individualidade.

Neste primeiro ano de vida estabelece-se uma rede valiosa em comunicações vocais (dos 0 aos 8/9 meses) e verbais (dos 9 aos 12 meses) entre pais e filhos. Esta rede constitui um importante requisito para o desenvolvimento da comunicação linguística.

"O 2.º ano de vida, do ponto de vista linguístico, divide-se em duas fases distintas, cada uma delas com a duração de seis meses" (Rigolet, 2006, p.74).

Rigolet (2006) considera que, do ponto de vista linguístico, o segundo ano de vida se divide em duas fases: a da holofrase e a da produção de pequenos enunciados, como se explica de seguida.

Dos 12 aos 18 meses intervém a fase da holofrase, uma única palavra, como é produzida em contexto funcional, adquire vários significados segundo as variantes da sua utilização.

Na segunda fase, ou seja, dos 18 aos 24 meses, a criança começa a produzir pequenos enunciados, a maior parte composta por substantivos, alguns verbos, raros advérbios e adjectivos, mas geralmente desprovidos de artigos, pronomes, conjugações e preposições.

A constituição do seu vocabulário é um pouco lenta até aos 19 meses, embora surjam muitas palavras novas por dia, que são produzidas com prazer pela criança e sem os adultos as compreenderem.

Os temas que aborda dizem respeito ao mundo que a envolvem, ou seja, o das pessoas ligadas à educação, os objectos constituindo parte integrante das suas rotinas, os seus animais predilectos. O aumento do vocabulário procede pela aquisição dos traços semânticos.

Os 18 meses são uma etapa muito importante. A criança começa a vivenciar a fase da função simbólica através do jogo simbólico, começando a entender que determinado objectivo tem uma função própria, querendo ela começar a executá-las.

Neste período, a criança faz como que uma pausa, uma fase em que não fala, ou fala muito pouco, mas na qual interiormente está a captar novos vocábulos, que mais tarde irá aplicar. O jogo simbólico começa por se realizar com o próprio corpo e depois com os objectos que a rodeiam.

Dos 18 aos 24 meses a criança tem um vocabulário mais rico, começa a expressar-se, associando duas palavras com a intenção de transmitir uma ideia ou vontade.

Dos 20 aos 22 meses, esta começa a fazer com maior à vontade a ligação das duas palavras, não recorrendo à pausa intermédia que fazia anteriormente. As pessoas do seu mundo começam a ser associadas com objectos muito específicos.

Dos 22 aos 24 meses dá-se um aumento rápido do enunciado de duas palavras ao de três palavras e então a ordem da frase adulta é respeitada: sujeito, verbo e complemento directo.

"Nestes seis meses, a criança exprime vários tipos de relações semânticas entre as palavras que conhece e ela diversifica, cada vez mais, os tipos de relações expressas" (Rigolet, 2006, p.76). De facto, "Dos 2 aos 3 anos de idade, a criança torna-se cada vez mais fluente linguisticamente. O tipo de palavras que emprega é principalmente o substantivo; os verbos são empregues em menos de metade dos casos" (Rigolet, 2006, p.90).

Nesta faixa etária domina o artigo definido, particularmente no singular, e começam a surgir pronomes e preposições. Os pronomes usados são os pessoais e os possessivos. As outras categorias são inexistentes ou não significativas.

O comprimento médio dos seus enunciados atinge em média três palavras; os tempos dos verbos utilizados encontram-se no presente, no passado e, por vezes, no futuro do indicativo; aparecem, ainda, erros chamados de "generalizações abusivas".

A criança está a elaborar regras linguísticas que extrai progressivamente do que ouve à sua volta e aprende a deduzir que para conjugar um verbo, extrai-se a raiz e coloca-se a designação da pessoa.

A articulação destas crianças já é bastante clara. No entanto, ainda têm algumas dificuldades na produção de certos fonemas e na articulação de palavras mais compridas ou cujos sons são mais complexos.

Um aspecto característico da fala nesta idade é o facto de se encontrar uma certa disfluência, ou seja, a criança entre os 30 e os 36 meses manifesta frequentemente uma aparente gaguez, denominada pelos especialistas de "gaguez fisiológica".

Importante - o "porquê" aparece com uma grande relevância no que diz respeito a um progresso decisivo ao nível cognitivo, a descoberta da causalidade finalmente expressa linguisticamente na sua forma interrogativa.

É necessário esperar seis meses para que a criança exprima a relação causa-efeito através da palavra na sua forma afirmativa, pela conjunção subordinativa "porque".

Estas crianças manifestam, ainda, sérias dificuldades em recontar uma história que o Educador lhes contou. Se a criança tiver à sua disposição um suporte visual concreto e claro para a história, poderá expressar algumas ideias, nomear alguns tópicos, mas, sem imagens e sem ajuda de um suporte visual, não conseguirá essa tarefa.

Finalmente, começa a poder memorizar pequenas canções e as suas letras, se forem simples e se a canção associar ritmos bem marcados e gestos claros.

1.2. Dos quatro aos seis anos - a consolidação das competências

linguísticas

No quarto ano de vida a criança passa a exprimir-se com um comprimento médio por enunciado de 4,71 palavras.

Esta torna-se capaz de relatar globalmente factos ouvidos, acontecimentos que lhe foram simplesmente contados sem ela os ter vivido. Nesta altura já abandonou os infantilismos e demonstra, com enorme satisfação, um grande progresso na sua expressão linguística; quanto aos vocábulos novos que acabou de adquirir, usa-os no seu discurso de forma adequada.

"Nesta idade, as crianças respondem mais do que perguntam; preferem afirmar ou negar do que formular dúvidas. Neste sentido há que encorajar o desafio da reflexão, estimulando na criança a necessidade de intervir e de perguntar" (Rigolet, 2006, p.111).

Os seus centros de interesse saem estritamente do seio familiar das experiências domésticas.

Aos 36 meses já é capaz de revelar factos contados e consegue ainda construir frases, mas curtas (estas pertencem à parataxe). Nestas frases usa substantivos (num número elevado), advérbios (com maior quantidade que os adjectivos), conjugações (poucas vezes de forma espontânea), artigos (até aqui só utilizava o artigo definido, agora também artigos indefinidos), preposições (começa só agora a pronunciá-las) e pronomes (apenas "eu", "tu", "ele/ela").

Assim, o Educador deve contribuir para que a criança atinja a meta que é estabelecer a ponte entre a linguagem oral e a escrita.

Mais de metade destas crianças está na fase da garatuja: "Elas apreciam que as histórias estejam dramatizadas e lidas de forma muito expressiva, o que lhes facilita a sua compreensão e assimilação, visto que são temas que, para além da teatralização, não se podem experimentar facilmente" (Rigolet, 2006, p. 114).

O adulto que lida com crianças de 5 anos vai ter de focar a sua atenção sobre a aquisição da linguagem e a promoção de todos os níveis linguísticos, a fim de facilitar o uso funcional da linguagem nas diversas áreas de evolução.

Entre os 48 e os 60 meses de idade, a criança conhece uma fase importante da evolução. As suas frases são mais compridas, reflectindo uma complexidade progressiva da sua expressão. Para além de aumentar o número de palavras por enunciado, a criança entre os 4 e os 5 anos diversifica as formas subordinadas, variando com certa facilidade o tipo de enunciados pertencentes à hipotaxe a fim de servir melhor os seus objectivos comunicativos e linguísticos.

Nota-se, ainda, durante esta faixa etária, uma melhoria nítida na utilização da morfologia do verbo. Segundo Rigolet (2006, p. 123) "A nível semântico, a criança entre os 4 e os 5 anos manifesta dois interesses: o seu vocabulário torna-se muito mais rico e a utilização de certos vocábulos adultos é mais correcta".

O novo vocabulário é adequado à situação descrita, embora seja constituído por termos abstractos, por isso mais difíceis à partida; estes termos representam frequentemente uma generalização adequada extraída do domínio de vários conceitos mais simples.

Durante o quinto ano de vida aborda outros temas de conversa, e motiva-se para outros assuntos que até agora não tinham despertado a sua atenção.

A criança levanta muitas perguntas a propósito de um grande leque de assuntos, uma vez que ela não se satisfaz facilmente com qualquer resposta. Insiste em obter uma resposta clara, precisa, sem fuga de informação, à pergunta que formulou explicitamente e até implicitamente; quer ver as suas dúvidas obterem uma resposta.

Ao ouvirem histórias, as crianças desta idade fazem muitas perguntas, interrompendo o seu contar ou a sua leitura; embora conheçam muito bem a história que está a ser lida ou contada. Elas gostam de ouvi-las vezes sem conta.

"Da repetição advém a antecipação, e da antecipação decorre autoconfiança e segurança no papel de interlocutor a ocupar aquando da leitura de uma história." (Rigolet, 2006, p.126).

Relativamente à leitura, já realizam a leitura de símbolos pictográficos, por isso, estão no penúltimo grau de leitura do mundo, o imediatamente anterior à leitura das letras.

Segundo Rigolet (2006, p.127),

As crianças gostam de participar na leitura de histórias em livros que apresentam, para além das letras dos textos, espaços pictográficos ocupados por símbolos. Neste tipo de livros, as crianças acompanham com o seu dedo, ou seguindo o do adulto, o desenrolar da história, e completam a leitura "lendo" símbolo pictográfico e dizendo o nome que este substitui.

O adulto é responsável por ajudar a criança na compreensão linguística através de um leque variado de estratégias de apoio, que a levarão progressivamente a entender porque terá captado qual é a forma linguística particular que toma uma adivinha relativamente às declarativas afirmativas puras simples.

A nível semântico, há um aumento na produção dos advérbios e, a nível morfológico, constata-se um claro aumento em duas categorias: a dos artigos indefinidos e a das preposições.

As crianças desta idade conseguem falar com uma certa precisão linguística não atingida anteriormente. Assim, constroem frases mais longas, fazem enunciados com 5-6 palavras em média, o seu vocabulário é mais elaborado, preciso e abstracto, e manifestam uma certa preocupação uma vez abordados temas diferentes que até agora não lhes tinham despertado a atenção.

"A criança dos 5 aos 6 anos procura informações detalhadas sobre um centro de interesse que descobriu agora e aprecia retrabalhar em profundidade temas abordados anteriormente de forma mais superficial." (Rigolet, 2006, p.149).

As crianças desta faixa etária continuam a gostar muito de histórias de animais que procedem aos seres humanos. Mas começam a repartir o seu interesse por outros aspectos da natureza, de âmbito mais científico, teórico, recorrentes de investigações realizadas.

Embora a sua estruturação espaço-temporal, a sua organização sequencial e o seu desenvolvimento cognitivo em geral manifestem grandes progressos e recentes aquisições, a criança continua a apresentar uma certa dificuldade em narrar um acontecimento de modo que um adulto que não o presenciou possa compreendê-lo claramente.

Relativamente à linguagem escrita, verifica-se uma evolução grande, não só na maneira de representar, como na vontade de aprender as letras.

Nesta fase do desenvolvimento, nota-se nitidamente a influência das atitudes parentais em casa. De facto, alguns pais consideram que é tarefa da escola, não a deles, fazer manipular papel e lápis, ou seja, parece que ainda existe muito a ideia de que a estimulação da leitura e da escrita começa muito anteriormente à fase da aprendizagem escolar, que não está ainda muito divulgada.

Entre os 5 e os 6 anos, as crianças manifestam ainda algumas dificuldades na organização espaço-temporal.

Na linguagem escrita, a criança desta idade interessa-se espontaneamente por letras. Ela pede para escreverem o seu nome para ela própria saber escrevê-lo. Muitas reconhecem o nome dos seus colegas pela primeira letra.

As crianças continuam a gostar da repetição das mesmas histórias; estas criam nelas autoconfiança.

Como a linguagem está incluída dentro de um acto de comunicação, o Educador deve ter em atenção:

- a forma como se expressa;
- o seu ritmo de fala, que deve ser variado;
- a entoação que deve "respeitar" explicitamente a pontuação de uma história lida;
- a altura do tom de voz que deve estar de acordo com o que está a ouvir;
- a utilização de sinais não verbais;
- o diálogo entre o adulto e a criança que deve basear-se numa estratégia de repetição para fomentar autoconfiança da criança;
- a nomeação específica das acções.

Com a investigação desta temática podemos concluir que a Creche e o Jardim de Infância constituem as fases privilegiadas do desenvolvimento da criança, representando a etapa decisiva da futura evolução do ser humano, em grande parte determinada por este início de vida. Nunca será suficiente lembrar quão fundamental é esta fase e quão determinante também é o ambiente sócio-afectivo, linguístico e cognitivo que envolve a criança nesta altura.

Durante estes anos, a criança amadurece muito rapidamente e em todas as áreas do seu desenvolvimento, realizando tarefas, vivenciando experiências, beneficiando de um ritmo particular e de um espaço próprio, que muito raramente irá ter possibilidades de voltar a experimentar ao longo da vida, mesmo se considerarmos só a sua vida infantil.

1.3. O desenvolvimento da linguagem e a construção das competências linguísticas

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995) a linguagem é um sistema simbólico arbitrário, uma vez que as palavras em si não têm nenhuma similitude com as coisas e com os conceitos que caracterizam. Como início, é um sistema de símbolos tão "abstracto" que até as crianças muito pequenas já lutam por o dominar.

"A linguagem deve, sempre que possível, estar ligada à experiência directa; o adulto deve introduzir vocabulário, conceitos e formas linguísticas novos em ligação com a actividade concreta desenvolvida pela criança" (Hohmann, Banet e Weikart, 1995, p.195).

Deste modo, a linguagem da criança torna-se mais complexa, de forma sequencial e previsível, como consequência do intercâmbio verbal entre as crianças e o adulto, em que as solicitações do adulto para que fale são mais importantes do que as recompensas explícitas ou as sequências didácticas.

Hohmann, Banet e Weikart (1995) referem que os adultos preferem uma linguagem mais complexa do que a da criança. No entanto, a complexidade da linguagem infantil evoluirá, em grau diferente em cada criança.

"O crescente domínio da linguagem é uma das diferenças assinaláveis entre uma criança em idade pré-escolar e uma mais velha. A primeira está a aprender tanto as regras sintéticas da sua língua dominante, como o significado de palavras específicas" (Hohmann, Banet e Weikart, 1995, p.196).

Se fosse necessário definir o carácter específico da teoria de Vygotsky mediante uma série de palavras-chave, seria preciso que fossem mencionadas as

seguintes: sociabilidade do homem, interacção social, signo e instrumento, cultura, história e funções mentais superiores. E, se fosse necessário organizar essas palavras numa única expressão, poderíamos dizer que a teoria de Vygotsky é uma teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores, ainda que ela seja mais conhecida com o nome de teoria histórico-cultural (Hohmann, Banet e Weikart, 1995).

De acordo com os mesmos autores, para Vygotsky (1962, cit. por BEE, 1996), o ser humano caracteriza-se por uma sociabilidade primária. Wallon, (1959, cit. por BEE, 1996) expressa a mesma ideia, dizendo que o ser humano é geneticamente social. Actualmente, pode afirmar-se que a tese de uma sociabilidade primária, e, em parte, geneticamente determinada, possui quase um estatuto científico estabelecido como resultado da convergência de duas correntes de investigação: por um lado, as investigações biológicas, como as relativas ao papel que desempenha a sociabilidade na antropogénese; por outro lado, as recentes investigações empíricas sobre o desenvolvimento social da primeira infância que defendem a tese de uma sociabilidade primária e precoce.

Para o desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância, revestem-se de grande importância as interacções assimétricas, isto é, as interacções com os adultos portadores de todas as mensagens de cultura. Nesse tipo de interacção, o papel essencial corresponde aos signos, aos diferentes sistemas semióticos, que, do ponto de vista genético, tem primeiro uma função de comunicação e logo uma função individual, ou seja, começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controlo do comportamento individual (BEE, 1996).

Este é o elemento fundamental da concepção que Vygotsky tem da interacção social no processo de desenvolvimento da linguagem que desempenha um papel formador e construtor das competências linguísticas das crianças. Isto significa que algumas das funções mentais superiores, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento verbal e conceptual, as emoções complexas, não poderiam surgir e constituir-se no processo do desenvolvimento sem a contribuição construtora das interacções sociais (BEE, 1996).

A contribuição da aprendizagem consiste no facto de colocar à disposição da criança um poderoso instrumento: a língua. No processo de aquisição, a linguagem converte-se numa parte integrante das estruturas psíquicas da criança, ou seja, a evolução da linguagem. Porém, as novas aquisições, a linguagem, de origem social, operam em interacção com outras funções mentais, por exemplo, o pensamento. Deste encontro nascem funções novas, como o pensamento verbal.

A análise de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem no que respeita à aquisição da linguagem leva à conclusão de que num processo natural de desenvolvimento da criança, a aprendizagem apresenta-se como um meio que fortalece esse processo natural, colocando à sua disposição os instrumentos criados pela cultura que ampliam as suas possibilidades naturais e reestruturam as suas funções mentais (BEE, 1996).

O papel dos adultos, no processo de aquisição da linguagem pela criança, levou Vygotsky a descrever um novo tipo de interacção. Com efeito, além da interacção social, há nesta teoria uma interacção com os produtos da cultura. Esses tipos de interacção manifestam-se na forma de interacção sociocultural.

Segundo a concepção de Vygotsky o sistema de conceitos científicos constitui um instrumento cultural portador, por sua vez, de mensagens profundas e, ao assimilá-lo, a criança modifica profundamente o seu modo de pensar e, consequentemente, desenvolve a sua linguagem (BEE, 1996).

Graças à teoria de Vygotsky, introduziu-se na psicologia contemporânea todo um conjunto de novos problemas de investigação empírica que se revestem da maior importância para a educação: investigações sobre a sociabilidade precoce da criança que tem contribuído para uma melhor compreensão da aquisição da linguagem na primeira infância; as relações entre as interacções sociais e o desenvolvimento cognitivo; as actuais investigações sobre a mediação semiótica; o papel que os sistemas semióticos desempenham no desenvolvimento mental e no desenvolvimento da linguagem - são todas fortemente influenciáveis pelas teses de Vygotsky, entre tantas outras (BEE, 1996).

CAPITULO III – IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO DA LEITURA

1. O que é a leitura?

"Nos dias de hoje quando prenunciamos a palavra ler, surge na nossa consciência a ideia da capacidade que o indivíduo tem de interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto" (Santos, 2000, p.21).

No entanto, o termo ler, no passado, tinha um significado mais limitado, que nos remetia para o domínio das habilidades de identificação de símbolos gráficos e da sua correspondência com os respectivos sons. A automatização destas habilidades em conjunto com as regras de pontuação, a marcarem o ritmo e a entoação da leitura, constituem as pedras basilares para se ser um bom leitor.

O alargamento do conceito de leitura, que se operou ao longo do nosso século, e, principalmente, nas últimas três ou quatro décadas, é, sem dúvida, uma consequência das próprias transformações registadas na sociedade. O rápido avanço da ciência e da tecnologia, os desafios profissionais num mundo mais competitivo, a necessidade de uma actualização constante em áreas onde os conhecimentos se ampliam e multiplicam dia-a-dia, enfim, a ideia de que todo o homem tem o direito ao saber e à cultura, sofreram uma reformulação do próprio conceito de leitura, quer por parte dos teóricos e investigadores, quer por parte das entidades responsáveis pela educação.

A leitura passou a ser considerada como um meio precioso e indispensável ao indivíduo que se quer activo, participante e útil à sociedade. Ler tornou-se um meio privilegiado para ter acesso ao saber, teórico e prático e de conquistar autonomamente a aprendizagem, vista agora como um processo dinâmico e sempre inacabado. A capacidade de ler põe à disposição da pessoa a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional.

Se reflectirmos sobre estas questões, somos levados a formular alguns problemas que se prendem com a procura de uma definição de leitura.

A maioria dos estudiosos desta temática defende que é difícil obter uma definição exacta da leitura, uma vez que se trata de um processo complexo e pluridimensional. De facto, ler faz parte dos próprios processos linguísticos.

Tem-se vindo a assistir, desde o início dos anos 70, a uma grande evolução do conceito de leitura. Segundo a concepção tradicional, "ler é ser capaz de decifrar uma mensagem codificada por um interlocutor ausente" (Barros, 2000, p.49). Para ler um texto e no entender do mesmo autor, é necessário que o leitor conheça os sinais gráficos, saiba a correspondência entre esses sinais e os sons que lhe estão associados, e seja capaz de os proferir em voz alta ou mentalmente, para apreender o significado da mensagem.

Piaton (1974, p.8) também partilha desta opinião e critica a definição que o Dicionário Larousse propõe para a acção de ler que é, nada mais do que "conhecer e saber juntar as letras". Segundo este autor, "a leitura não se reduz à reunião de um todo a partir dos elementos que o constituem", ou seja, a construção de palavras a partir das letras que as compõem. O acto de ler é muito mais complexo, um som é associado a um sinal gráfico. Para realçar a sua opinião, o autor apresenta um exemplo concreto:

A palavra pássaro não será verdadeiramente lida senão quando, tendo sido reconhecido o seu desenho, a criança souber, simultaneamente tanto pronunciá-la como, sobretudo, dar-lhe um significado, realizando-se estes três actos elementares cada vez mais rapidamente durante a aprendizagem, até que ela já nem tem consciência da sua necessidade (idem, p.9).

No final do século XX, alguns investigadores demonstraram que quando um adulto lê, os olhos detêm-se em blocos de letras, não se fixando em cada uma delas isoladamente. A vista percorre o texto aos saltos, parando apenas algumas centésimas de segundo em cada linha. Esta rapidez não permite que os órgãos da fala acompanhem o que o olhar capta em silêncio. Quer isto dizer que na leitura corrente não existe um momento de oralidade entre os sinais gráficos e a descoberta do significado. É esta a ideia-chave das novas concepções da leitura (Rebelo e Atalaia, 2000).

No Dicionário de Psicologia (1984, p.332) consta a seguinte definição de leitura: "Tomada de conhecimento, por intermédio do sentido da vista, de uma mensagem codificada em sinais visuais; estes sinais, na cultura ocidental, são as letras do alfabeto e os algarismos". Uma definição que acentua dois momentos distintos e complementares da leitura é a seguinte: "Ler supõe decifrar sinais gráficos e abstrair (retirar) deles pensamentos" (Dicionário Enciclopédico, 1985, pp. 1229-1230).

Na opinião de Magalhães e Alçada (1997, pp. 19-22),

ler não é descobrir o som do que está escrito, é captar o significado, é procurar activamente o sentido do texto. Para o descobrir o leitor formula hipóteses e verifica se estas correspondem ao que está escrito, baseando-se no contexto, nas palavras anteriores e naquilo que espera encontrar. Antecipa o significado e procura que as palavras confirmem as suas suspeitas.

Esta nova concepção de leitura deu origem a novas explicações sobre o modo como as crianças aprendem a ler. A aprendizagem passou a ser vista como um processo em que a criança antecipa um significado para os sinais escritos e verifica se as suas ideias estão certas, a partir desses mesmos sinais.

Para Jolibert (1991, pp. 21-24),

ler, é ler escritos autênticos, que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc., em situações de vida "a sério", como dizem as crianças. É a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler, e não aprendendo a ler primeiro.

Na opinião de Traça (1992, p.78), "Ler é imaginar; com e pela leitura a função simbólica está sempre alerta". Nesta linha de pensamento, Jean (1978, cit. por Traça, 1992, p. 78) diz que "O livro que se segura nas mãos, que se vai folheando é um objecto sem a presença do qual a ausência do leitor do mundo é impossível". Deste modo, o acto da leitura não "é tocar nos seres, nos objectos, nas paisagens. Mas talvez seja a actividade que mais justifica a materialidade do imaginário". Desta ideia depreendemos que ler o que quer que seja às crianças, é sempre fazer um apelo à sua imaginação.

Alguns estudos concluíram que as crianças, quando fazem as suas primeiras tentativas de leitura, começam pelas palavras que já conhecem e tentam adivinhar as outras pelos contextos. Porém, esta explicação não pode ser aplicada aos casos em que o leitor desconhece a maior parte das palavras. Isto significa que, pelo menos para o leitor principalmente, a fase da oralidade não pode ser excluída, como é o caso das crianças do pré-escolar. Muitos autores defendem que a criança, ao encontrar vocábulos novos, tem necessidade de procurar a correspondência entre os sinais gráficos e o som (Marques e Reis, 1992).

No entender de Lafite (1978, cit. por Manzano, 1989, pp. 54-56),

ler não é somente decifrar uma série de letras encadeadas numa certa ordem para formar palavras e frases, ler é compreender o funcionamento da linguagem e do pensamento. Ora, a aprendizagem da leitura não passa muitas vezes de uma afinação mecânica sem ligação funcional com a língua.

Segundo a concepção de Gray (1956, cit. por Menzano, 1989, p. 56), "ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito". Para ser capaz de se servir das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, reflectir no seu real valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas.

Parece haver um amplo acordo dos investigadores perante a identificação das condições necessárias à aprendizagem da leitura, independentemente das abordagens que privilegiam e dos paradigmas teóricos que perfilham. Na descrição e análise dessas teorias seguiremos as conclusões dos estudos conduzidos por Gray (1956, cit. por Menzano, 1989, p.56) que apontam, sobretudo, a importância da linguagem oral, da maturidade mental, das experiências anteriores, da estabilidade emocional e da construção das tarefas de conservação. Todos os autores parecem concordar com estas condições e têm sido os cognitivistas a chamar a atenção para a última condição identificada.

A capacidade mental e desenvolvimento da linguagem influenciam muito o desempenho na leitura, visto que se apresentam como uma variável muito global que inclui não só a idade como o coeficiente de inteligência, mas também o desenvolvimento cognitivo da criança. "Há que ter muita atenção quando se

justifica o insucesso na leitura com ausência de capacidade mental, porque essa justificação pode resultar apenas numa desculpabilização da escola pelo fracasso na aprendizagem da leitura" (Cadério, 2001, p.15).

Assim sendo, se todas as crianças frequentarem o Jardim de Infância, muitos desses problemas deixam de existir e o seu contacto com o 1.º Ciclo do Ensino Básico far-se-á de uma forma mais equilibrada, dado que levam consigo uma preparação que lhes faculta as possibilidades de adquirirem competências de leitura. No entanto, é preciso que o professor conceda o tempo necessário a cada criança e se esforce mais com aqueles que demonstram mais dificuldades. Estas dificuldades podem ser justificadas também com a proveniência destas crianças de um ambiente sociocultural pobre, tornando-se o livro uma novidade para as mesmas quando entram para a escola. Antes de se justificar a falta de gosto pela leitura e o próprio insucesso com a falta de capacidades mentais, dever-se-ia pôr em questão o empenhamento dos professores, a adequação dos métodos utilizados, o tempo concedido aos alunos e o nível do código linguístico das crianças que, por vezes, não estão preparadas para lidarem com o tipo de linguagem dominante na escola.

Bettelheim e Zelam (1981, in Barros, 2000, pp. 30-35) consideram que "a maioria das pessoas somente lerá caso ache que a leitura é válida para si. Assim, desde o princípio do ensino da leitura, todos os esforços deveriam ser dirigidos para esse objectivo".

Confrontando entre si todas as definições apresentadas, conclui-se que elas possuem elementos coincidentes, no sentido que caracterizam o processo de leitura como consistindo, essencialmente, em extrair um significado com base em sinais convencionais. Compreende-se que são exigidas às crianças determinadas capacidades e operações cognitivas, que condicionam o nível de compreensão da mensagem.

Ainda dentro desta problemática, é necessário abordar o poder de sedução que a leitura deve provocar no leitor. Barthes (1975, in Magalhães e Alçada, 1998, p.37) refere que

o texto é um espaço sedutor, e que, por conseguinte, há que entender a problemática de sedução quando se escreve. E para seduzir o outro é toda uma aventura. Outrora, a retórica tinha pensado resolvê-los, porque era em grande parte uma suposta arte da sedução. Mas agora já não basta. O problema está, portanto, em saber o que pode ser hoje uma sedução do texto.

É também sobre o signo de sedução dos livros que gostaria de analisar o gosto pela leitura, no sentido de o fomentar nas crianças, levando-as à fruição da mesma. Ou seja, há necessidade de "provocar" nas crianças o "prazer do texto", numa época em que cada vez mais competem com o livro outros canais de comunicação, dotados de um poder de informação tão eficaz quanto sintético, tão rápido quanto aliciante, como a televisão, a rádio, a Internet, entre outros.

Citando Magalhães e Alçada (1998, p.11),

O acto de ler é insubstituível. Lê-se para melhor compreender a realidade que nos cerca em profundidade e extensão". Este trocadilho apresentado pelos autores objectiva as duas componentes da função cultural da leitura informativa e estética. No entanto, para que o acto de ler se revista dessa ambiguidade, implica que o leitor consiga saltar barreiras que se lhe opõem. Pois, se isso não acontecer, este não saberá retirar do texto escrito informações práticas ou estéticas. Por outro lado, não chegará a sentir essa sedução, que lhe permite evadir-se no tempo e no espaço. Assim, "ler é pois um acto insubstituível. Mas nem todos lêem (idem, p.11).

Hoje todo o "profissional de educação", no caso particular, os Educadores de Infância, deve dar mais importância ao acto de ler, porque a leitura permite a construção de sentidos que transpõe o domínio linguístico. Daí considerarmos que tantas mais leituras se fizerem na sala de actividades para as crianças, mais estas desenvolvem as suas competências linguísticas, culturais e estéticas, e cada vez mais se demonstram receptivas aos estímulos que lhes lançamos, nomeadamente, responder à necessidade de conviver com os outros na sala de aula e na escola; descobrir as informações de que têm necessidade; brincar; construir; alimentar e estimular o imaginário e investigar.

Por outro lado, devemos fomentar-lhes a ideia de que a leitura é um acto criativo, através do qual cada um de nós se apropria de um mundo que não é o seu, mas que nele pode ir encontrar sentidos práticos da vida, como, por exemplo,

adquirir valores essenciais para a vida em comunidade, tais como: a solidariedade, o respeito pelos outros, a partilha, entre outros.

Como temos observado, a aprendizagem da leitura é um processo altamente complexo e espantoso, que encontra as suas raízes nas habilidades linguísticas, habilidades essas que as crianças começam a aprender e a dominar logo à nascença. Aprender a ler é, assim, um processo que se começa a desenvolver desde muito cedo e que constitui um grande desafio para muitas crianças, Educadores/Professores e pais.

2. Factores de motivação para a leitura

Falar dos factores de motivação para a leitura implica referenciar o significado da palavra motivação, que, segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2003, pp. 2551-2552), é o "acto ou efeito de motivar, entendendo *motivar* como dar motivo a, causar, provocar, ocasionar, prender a atenção, provocar a curiosidade, interessar, prender".

Neste sentido, ganham muita relevância as actividades de motivação para a leitura, desde o pré-escolar, provocando nas crianças a curiosidade e interesse por esta. A este propósito, Traça (1992, p.75) diz que "Sabemos que a necessidade e o prazer de ler não nascem espontaneamente. É lendo que se cria a necessidade de leitura. Ler conquista-se (...) alimenta o imaginário". Assim sendo, a motivação para a leitura é uma das chaves primordiais para que as crianças, mesmo sem saberem ler, vejam no acto da leitura uma parte de informação e distração.

Para Traça (1992, p.75), "o livro alarga a percepção do mundo, educa a sensibilidade, abre as portas do imaginário, enriquece-nos e enriquece o nosso diálogo com os outros".

A aprendizagem da leitura deve alicerçar-se sobre a curiosidade e o desejo de aprender. Daí que, para a promover e facilitar, seja preciso saber o que é que pode contribuir para despertar o interesse por tal actividade.

Na opinião da autora, acima referida,

a aventura de ler começa muito cedo. A leitura é uma aprendizagem social que ultrapassa o quadro escolar, começando muito antes da entrada na escola. A leitura começa antes da leitura. A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de ler um livro. O mundo é um livro aberto. Lê o sorriso da mãe que se debruça no berço, lê a natureza, lê a cor e a forma dos objectos que lhe são familiares.

Bamberger (citado por Santos, 2000) considera que o jovem leitor lê não por que se dá conta da importância da leitura, mas porque é incitado a ler por motivações e interesses diversos, correspondentes à sua personalidade e ao seu estágio de desenvolvimento intelectual.

Existem dois tipos de motivações e interesses, no que se refere à leitura: os de carácter geral e os que caracterizam as diversas idades ou fases.

O simples prazer de pôr em prática as técnicas de leitura recentemente adquiridas e o entusiasmo resultante da descoberta de uma nova actividade intelectual são a primeira motivação que leva a criança a ler. A criança é também impelida pela vontade de exercitar certas faculdades como o raciocínio e a imaginação e pela necessidade de conhecer melhor o mundo que a rodeia, enriquecendo as suas próprias ideias e experiências.

A leitura funciona ainda como resposta às aspirações, relativamente inconscientes da criança, nomeadamente, ao prazer de encontrar coisas e pessoas familiares, ou de encontrar coisas e pessoas novas, o desejo de se evadir da realidade e de viver no universo imaginário, a necessidade de se afirmar, procura de ideias, de conselhos e de distrações.

Para além destas motivações mais gerais, temos que considerar a existência de certas tendências, correspondentes às diversas fases do desenvolvimento.

A constatação da existência de uma relação entre etapas de desenvolvimento e interesses literários leva-nos a pensar que proporcionar às crianças e aos jovens o contacto com textos e livros apropriados à sua idade é uma condição essencial à formação de bons leitores. Daí a importância dos pais e Educadores na tarefa de incutir o gosto de ler nos seus filhos ou alunos, conhecerem a literatura infantil,

de modo a poderem escolher as obras que, pelos temas tratados e pela acessibilidade dos textos, levem a criança a descobrir o prazer da leitura.

Diversos autores defendem que são a família e a escola que desempenham os papéis fundamentais no fomento tanto da aprendizagem como do hábito de ler.

É no seio da família que a criança inicia, desde que nasce, o seu processo de desenvolvimento físico, mental, psicológico, afectivo e social. No meio familiar, ela estabelece os primeiros contactos com o mundo e começa a socializar-se, ao adquirir determinados valores e normas de conduta

(Santos, 2000, p.75).

O ingresso na escola marca o começo de uma nova importante etapa, principalmente no que se refere ao processo de socialização do indivíduo e ao seu nível cognitivo. Com a entrada na escola, tem início a aprendizagem formal, cujo êxito dependerá de uma aprendizagem de carácter informal, desenvolvida na família e no contexto social em que esta se insere.

Esta aprendizagem informal tem importantes consequências ao nível da motivação e da própria aptidão para ler.

Apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura na escola, é provável que as suas experiências extra-escolares exerçam igual ou maior influência neste processo.

3. Hábitos de leitura

Hoje em dia, seja qual for a carreira profissional que se siga, é impossível conceber os conhecimentos adquiridos na escola como suficientes para toda vida. Como tal, é muito importante que os jovens, que terminam a sua escolaridade, saiam conscientes de que terão de continuar a aprender ao longo do tempo e que o terão de fazer por iniciativa própria.

Para atingir estes objectivos impõe-se o contributo dos Educadores, sobretudo daqueles que lidem mais de perto com os jovens: pais e professores. Caberá a estes incutir no espírito dos mais novos a abertura necessária para encararem a aprendizagem como um processo que se espera desenvolvido no decurso da vida e não apenas em determinada fase.

Mais do que transmitir às crianças um saber já feito, importa despertá-las para o carácter mutável desse saber e torná-las permeáveis à ideia de que o conhecimento não se esgota nos conteúdos dos programas escolares.

É de extrema importância que os indivíduos percebam que, para além dos bancos da escola e da obtenção dos diplomas, terão de continuar a aprender.

A leitura não é alheia a tudo isto.

É lendo que se obtém grande parte das informações consideradas indispensáveis, tanto no cumprimento de funções profissionais e sociais como nas pequenas tarefas do dia-a-dia. É, através da leitura, que somos confrontados com ideias e mundividências que enriquecem o nosso património cultural e nos ajudam a reflectir e a consolidar opiniões (Santos, 2000, p.68)

E é no acto de ler que, por vezes, encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas a uma dimensão tão importante, como é a da imaginação e criatividade.

Parece importante dotar as crianças da capacidade de ler, no sentido de tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das mais diversas necessidades. No entanto, é preciso que o acto de ler figure entre as actividades comuns do seu quotidiano e daqueles que o rodeiam.

Julga-se correcto encarar a leitura como um hábito que, através de uma prática repetida e prolongada, se instale como uma atitude integrada na própria vida pessoal. Manifesta-se ainda como uma tendência adquirida, estável, que facilita a prática de determinado acto. Podemos considerar que um individuo possui hábitos de leitura, quando esta surge como uma actividade regular ou contínua no conjunto das actividades que preenchem o seu quotidiano.

Formar jovens leitores é mais do que ensinar-lhes técnicas de reconhecer letras e juntá-las para compor palavras e frases: situa-se para além do ensino da morfologia e da sintaxe gramatical. Consiste em desenvolver-lhes apetência e o gosto pela leitura, consciencializando-os do seu papel primordial, como via de acesso ao conhecimento.

Segundo Santos (2000) no que diz respeito à leitura parece evidente que a criança que convive de perto com materiais impressos e com pessoas que habitualmente lêem, terá maior tendência e uma motivação mais acentuada para ler, do que aqueles para quem os livros e a leitura constituem elementos de excepção.

As crianças mais familiarizadas com a leitura desenvolvem mesmo antes de entrarem na escola uma percepção do que a leitura lhes pode oferecer, quer enquanto instrumento de estudo e de trabalho, quer como forma de desfrutar dos momentos de lazer. Em contrapartida, os indivíduos que têm menos acesso ao texto escrito, e em cujo círculo familiar não existe o hábito de ler, estarão menos sensibilizados para a importância da leitura.

Apresentando um baixo nível de expectativas em relação a ela, requerem um estímulo e encorajamento elevados para adquirirem e desenvolverem a capacidade e o hábito de ler.

Uma adequada intervenção neste domínio não pode dispensar a análise teórica dos diversos componentes geradores de tal motivação para aprender e desenvolver a técnica da leitura.

4. Preferências literárias

Junto das crianças mais pequenas o álbum puro (sem texto) e o livro profusamente ilustrado desempenham uma função primordial. Possibilitando uma primeira relação com o objecto, livro, constituem igualmente um primeiro contacto com representações do mundo. Reconhecer os objectos presentes na imagem, nomeá-los, surge como uma conquista inicial e uma satisfação importante ganha com o livro. Seguir também as imagens que vão contando uma história, é uma etapa essencial no crescimento da criança-leitor.

Segundo Bastos (1999) podemos distinguir neste domínio, basicamente, dois tipos de livros:

- os álbuns construídos segundo o modelo da lista, isto é, que mostram objectos ou situações facilmente reconhecidas pelos mais pequenos,

mas que não contam uma história, centrando-se aqui a leitura na imagem isolada;

- os álbuns construídos segundo um modelo narrativo, isto é, que contam uma história, e, neste caso, a leitura suscita a compreensão das relações que se estabelecem de uma imagem para outra, ou mesmo no espaço que medeia entre as imagens, reconstituindo os diferentes momentos da narrativa.

Além desta distinção, podemos ainda identificar outros aspectos que se prendem com os objectivos essenciais dos diferentes livros. É assim que alguns álbuns e livros ilustrados se poderão integrar igualmente na categoria do livro-documentário.

Trata-se de livros cujos propósitos se situam sobretudo ao nível do informativo, isto é, o seu conteúdo está mais vocacionado para a transmissão de elementos informativos e de divulgação sobre o mundo, no qual a criança-leitor se insere, podendo assumir qualquer uma das formas escritas anteriormente: ser uma lista de imagens (caso dos livros-alfabeto ou sobre objectos do quotidiano), ou uma narração (caso os livros que retratam situações do quotidiano, com uma certa sequência cronológica).

Ao lado destes livros, encontramos um outro grupo constituído por obras em que a construção e a narração de uma ficção, mais do que veicular elementos informativos, constitui o seu objectivo fundamental. Apesar desta tentativa de uma certa delimitação dos campos, sabemos o quanto estas fronteiras são por vezes fluidas, em particular nos livros destinados aos mais pequenos.

Delahie (citado por Bastos, 1999) aponta alguns critérios a ter em atenção para uma selecção criteriosa, nomeadamente, a variedade, a coerência, a lisibilidade e a eficácia.

Bamberger (citado por Santos, 2000) refere que a primeira etapa de preferência por um assunto ou género literário específico, situa-se entre os dois e os cinco/seis anos e é designada como a idade do livro de imagens e das poesias infantis. Correspondendo à fase em que a criança percebe o mundo só em

relação a si própria, os livros de imagens ajudam-na a separar o seu "eu" do meio envolvente.

Numerosos álbuns ou livros de imagens propõem aos mais pequenos um reflexo e uma leitura do mundo que os cerca, utilizáveis em casa, na biblioteca ou na escola, muitas vezes favorecem e enriquecem um diálogo com os adultos.

Uma análise do conteúdo dos livros destinados aos mais pequenos permite reconhecer fundamentalmente dois grupos temáticos, em função dos centramentos e das relações que propõe a esse iniciante da "leitura".

Muito antes da criança ser capaz de decifrar a escrita, certos livros de imagens, bem escolhidos e bem apresentados, conduzem-na a praticar uma tentativa de leitura literária, uma leitura de prazer e satisfação.

"Os livros são importantes para o desenvolvimento da aquisição de vocabulário e para reforçar o domínio da gramática narrativa, aspecto que a criança internaliza com rapidez" (Bastos, 1999, p.256).

Em contexto escolar, numerosas actividades de expressão oral e escrita podem partir de livros de imagens, podendo essas actividades relacionar-se, entre outros aspectos, com os seguintes objectivos:

- familiarizar as crianças com a estrutura narrativa, a coerência lógica e cronológica do discurso, o prazer de *suspense* e o da hipótese falhada ou realizada;
- favorecer a impregnação da língua escrita, a sua sintaxe e o seu vocabulário;
- concretizar um percurso subjacente a qualquer leitura, procurar sentidos no escrito e questioná-lo, identificar todos os indícios pertinentes na imagem e no texto, emitir hipóteses e procurar comprová-los;
- propor um trampolim para a criação pessoal de histórias.

Todos estes aspectos facilitam a descoberta da magia das palavras, o diálogo e a troca de ideias e uma maior ligação à escrita.

CAPÍTULO IV – O PAPEL DOS AGENTES EDUCATIVOS NA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

1. Os mediadores no processo de formação de leitores

No encontro da criança como livro, é importante reflectir sobre o papel de alguns mediadores – Família e Educador. Estes estabelecem, de forma diferenciada uma ponte entre a criança e o livro.

Segundo Bastos (1999) transmitir o gosto pela leitura não é tarefa de um dia, nem se consegue mediante a fascinação de um momento brilhante ou espectacular. É realmente indispensável um conjunto de atitudes consequentes e coordenadas.

Despertar o gosto pela leitura requer um ambiente social propício e adultos amantes do livro e da leitura, bem informadas e convencidos do papel fundamental que desempenham na formação de hábitos de leitura.

O gosto pelo livro vai-se construindo no percurso educativo em que se podem identificar alguns agentes responsáveis: o meio familiar e social. O livro surge para a criança como uma resposta viva à procura, à necessidade de explorar o que a rodeia, à necessidade de experiência para conhecer, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

O professor Alonso (cit. Manzano, 1998, p.13) descreve do seguinte modo a propósito da literatura infantil "O objectivo primeiro da arte e da literatura deve ser tocar o espírito do homem. Ajudar a criança a descobrir esta realidade é fortalecê-la, abri-la ao mistério e aproxima-la do inefavelmente humano."

É tarefa da Família e do Educador abrir à criança as possibilidades de poder penetrar num texto com prazer e capacidade crítica. E esta é uma tarefa de toda a vida.

"Levar a criança a entrar na aventura de ler é abri-la a mil possibilidades e oferecer-lhe uma alternativa importante, a alternativa de pensar, de contemplar, de se aproximar do mundo e do mistério." (Manzano, 1998, p.13). E segundo Einstein (cit. Costa e Baganha, nos cadernos da Educação da Infância nº51, 1999, p.8),

"O dom da fantasia significou, para mim, mais do que o meu talento para absorver o conhecimento positivo."

É necessário conquistar e possuir o livro lendo-o e a criança entra nesta aventura, se formos capazes de lhe estimular o desejo e o gosto pelos livros, e deste modo ela vai reflectir, gozar e viver as mil situações e peripécias em que a literatura nos faz penetrar.

Há que percorrer um caminho com a criança e ao lado da criança, em que no final encontremos algo que proporcione surpresa e alegria. O livro, esse amigo que ajuda a criança a descobrir a que sonhos pertence, e a encontrar caminhos para a própria vida. Com os livros, a criança, faz grandes viagens a lugares desconhecidos, mergulhando em mundos fantásticos e mágicos, nos quais encontra a sua identidade.

2. O papel da família

A leitura começa muito antes de se saber ler, e, neste sentido, os livros devem fazer parte do dia-a-dia da criança desde muito cedo. Segundo Manzano (1988, p.18) "Cabe aos pais proporcionar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, de sossego."

Os momentos vividos entre a família e uma criança pequena, em redor de um livro, são de uma significativa riqueza afectiva e constituem uma primeira iniciação da criança à leitura.

O livro torna-se num lugar de encontros da criança com o adulto, estabelecendo-se uma relação afectiva gratificante, o que contribuirá para uma relação de cumplicidade.

O livro faz-nos viajar, rir e imaginar em conjunto com a criança, é uma actividade partilhada que deve surgir como um presente e não como um dever. Os livros são "caminhos" que a criança percorre para diferentes descobertas. Familiarizar as crianças, desde muito cedo, com os livros e levá-las a gostar deles não é perder tempo, mas sim ajudá-las a crescer e a amadurecer.

Segundo Sobrino (2000, p.44),

No momento em que a imagem invade a intimidade da família e substitui a palavra, a atitude adoptada pelos adultos, pais, professores e outras pessoas que lidam com a criança determinará, em grande parte, se esta se vai tornar, no futuro, um bom leitor ou se, pelo contrário, vai ser incapaz de retirar prazer de um bom livro.

Actualmente, já se reconhece que o crescimento no seio de uma família que valoriza o livro constitui uma condição favorável ao desenvolvimento do gosto de ler.

A leitura é uma actividade íntima e pessoal que, à imagem do sonho, quer guardar o seu mistério. É um jardim extraordinário que os pais podem cultivar. As crianças gostam da voz do pai/mãe, da sua ternura, da sua felicidade ao oferecer-lhes tempo e emoção nos livros.

Segundo Gomes (1996, p.11)

um leitor forma-se desde o berço. Qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler, se vive num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto dos hábitos quotidianos

É importante ler para os filhos, pois se os pais, nos momentos que dispõem para a criança, preferirem por exemplo a televisão, a criança vai associar à televisão e não ao livro a ideia de lazer.

Nunca foi tão fácil incentivar os filhos a ler. Nas livrarias encontra-se já uma grande variedade de livros para tornar o hábito da leitura cada vez mais aliciante. Para que os filhos se interessem pela leitura é importante que desde o berço, ouçam histórias lidas ou contadas pelos pais. Se lhes derem tempo, dentro do oceano das actividades que lhes impõem, para se encontrarem num quarto à frente de um livro, talvez, quando crescerem sejam adultos que amem a leitura. Doutro modo, corremos o risco de ter cidadãos alfabetizados, mas extremamente incultos e de uma enorme pobreza de espírito.

A literatura também é importante para o desenvolvimento da criatividade e da parte emocional da criança. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias conseguem muitas vezes trabalhar problemas existenciais típicos da

infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos.

Quando os pais lêem ou contam histórias, é um momento de intimidade com os filhos. As crianças e os pais entram num mundo de fantasia, que lhes permite discutir diversas coisas. Além disso, os pais estão a introduzir os filhos na literatura, despertando-os para a leitura não só de livros, como para a leitura do mundo, e ler um livro nada mais é do que ler o mundo e resgatar o próprio destino, descobrindo a que sonhos se pertence e encontrar caminhos para a própria vida.

A hora das histórias em família é um momento de comunhão em que a criança ouve a voz do pai ou da mãe observando-os de outra maneira. A fantasia envolve-os, e acaba por fazer com que os pais representem um outro papel, de quem sabe brincar e participar desse mundo de fantasia.

O facto de a voz mediadora entre o livro e a criança pertencer a um familiar próximo da criança, enriquece de forma especial estes momentos, que perduram na memória muitos anos depois.

Actualmente o modo de leitura familiar mais difundido é a leitura em voz alta, à noite, no momento da criança dormir. Como diz Jean (1999, p.114),

é como se a cerimónia da leitura à noite antes de adormecer, substituísse para a criança que cresce a canção de embalar, se tornasse mesmo a nova canção de embalar, a linguagem "transicional", que vem de outro lado, e da qual a criança se apropria.

Um factor de formação da criança, poderá ser a organização de uma pequena biblioteca pessoal, num espaço especial e acessível à mesma, como por exemplo no seu quarto. Para isto, é fundamental a escolha dos livros que deve ser criteriosa. Assim, a família pode aconselhar-se junto de profissionais informados como os Educadores, livreiros, bibliotecários... de forma a investir-se em livros de qualidade reconhecida. No entanto nunca se deverá deixar de ter em consideração as preferências da criança.

Javier (cit. Gomes, 1996, p.26) afirma que "fazer viver a leitura é ligar o livro à vida da criança, sem o limitar à aprendizagem e ao espaço escolar."

3. O papel do educador

Sendo o livro um veículo cultural importante dos nossos dias, este deve ser dado à criança o mais cedo possível, para que o vínculo dela com esse objecto comece a ser formado de início, logo que a criança começa a levar os objectos à boca. Este, só é precocemente estabelecido se o adulto estiver sensibilizado, motivado e acreditar que é através das suas mãos que o livro chega às crianças.

Para motivar o interesse pelo livro, o educador, sendo um elo de ligação entre o livro e a criança, tem de gostar de ler e mostrar prazer quando os mostra. Se o adulto acreditar no livro, ele vai com certeza investir nele.

O educador que incentiva a leitura, tem que ser, antes de tudo leitor, um leitor em permanente construção. Só um educador que é leitor e tem consciência do valor da leitura, consegue criar leitores e ensiná-los a ler o mundo.

O conhecimento literário e o gosto pela leitura são requisitos para a construção de um educador formador de leitores. Segundo Gomes (1996, p.12), "só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de saber comunicar."

O educador deve estar atento ao mercado da literatura para a infância, deve manter contacto com as editoras, ir às exposições, às feiras do livro, para permitir às crianças o contacto com uma variedade de livros de qualidade adequado aos seus interesses e idades que se vão alargando ao longo dos tempos. Dando à criança essa variedade, o educador está a permitir o desenvolvimento do seu sentido estético, imaginativo e criativo, tão importante para o seu desenvolvimento.

O livro contribui para alargar horizontes, enriquecer o vocabulário através da necessidade da criança se expressar verbalmente, desenvolver a linguagem, estimular o seu raciocínio, motivar para a leitura e proporcionar a consolidação daquilo que já foi apreendido.

Baseados nestas e em outras certezas, o educador deve proporcionar às crianças uma série de vivências ligadas ao livro, que as levem a gostar e a desejar,

cada vez mais, este objecto tão maravilhoso e que ele seja para elas uma fonte de prazer para o gosto de ler.

É também papel do educador abrir o Jardim de Infância à participação dos pais nos seus projectos e deste modo, consciencializa-los da necessidade de partilhar responsabilidades com o Jardim de Infância na formação de crianças leitoras.

É importante sensibilizar os pais para a importância do livro e da leitura na educação, incentivando-os a adquirir livros para os filhos, acompanhá-los na descoberta de ler e, se possível, a dialogar com eles sobre o seu conteúdo. Segundo Gomes (1996, p.17) o educador deve "informar os encarregados de educação sobre o tipo de livros mais adequados aos seus educandos, em função dos estádio de desenvolvimento em que estes se encontram.". Este mesmo autor alerta para a importância do papel da escola que não se pode demitir desta missão, num país onde a percentagem de analfabetos é ainda assustadora.

O educador deve promover contactos frequentes com os livros e o seu papel é insubstituível no desenvolvimento das competências da leitura e no incentivo no gosto de ler.

CAPITULO V – LIVROS E LEITURAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

1. A qualidade e diversidade dos livros

O livro surge para a criança como uma resposta viva à procura, à necessidade de explorar o que a rodeia, à necessidade de experiência para conhecer, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

Assim, o livro tem que responder às características da sua fase de desenvolvimento, quer em termos de qualidade, quer em termos de variedade.

Para as crianças mais pequenas, o livro tem que ser de material de qualidade, resistente e atractivo, adequando-se às necessidades de explorar e de descobrir que a criança possui – a descoberta aqui é do livro como um objecto lúdico, com o qual pode brincar, estabelecendo, de uma forma progressiva, uma relação de afectividade.

Ao manusear o livro, a criança depara com novas experiências e aos poucos vai-se apoderando dos conteúdos, das situações apresentadas no livro, vai vivendo identificando-se com elas, descobrindo o seu próprio mundo, de acordo com os seus interesses, alimentando-lhe o seu desejo de ir mais além. Segundo Manzano, M.G. (1988, p.18),

Se a relação que a criança experimenta, na leitura de uma obra literária apropriada, tem uma confirmação na realidade, o processo de moderação não só desencadeia uma curiosidade determinante como também conduz a um apaixonante processo de comunicação pelo qual a criança capta e desfruta do mágico jogo imaginativo do autor

Cada livro propõe uma nova leitura, uma nova visão da realidade estética, psicológica e social. A criança é única, mas tem necessidade de ter ao seu alcance várias fontes. Tem necessidade, por exemplo de livros tristes para reconhecer a sua melodia, de livros alegres para se sentir jovial, livros ternos para reencontrar a ternura. Cada livro alarga o seu registo, enriquece o seu olhar. Não um livro, mas livros.

Um bom livro é aquele que sabe cativar, encantar e enfeitiçar a criança. Num livro são importantes as imagens, mas não deve abusar das histórias com

excesso de imagens visuais. Também o texto é importante e deve haver uma coerência entre o texto e as imagens. Ainda é preciso que seja legível, isto é, que as personagens e a acção sejam identificáveis e verificáveis do princípio ao fim.

Segundo Delahaie (1995), um bom livro é um estilo, um ritmo e acabamentos. Cada detalhe do livro, a sua capa, a encadernação, a sua tipografia contribuem para o prazer e para a eficácia da história. Os melhores autores, os melhores artistas pensam em tudo.

A escolha dos caracteres, a quantidade de palavras na página e o tratamento dos espaços são importantes. Eles participam e contribuem para a harmonia de tudo e portanto para a legibilidade da história. De facto, tudo conta, e resumindo, um bom livro é um todo. É uma relação texto/imagens que não se parafraseia. Cada um enriquece o outro e é enriquecido por ele.

Segundo Bastos (1999, p.251) "A coerência situa-se quer ao nível da imagem, quer do texto em si, quer na articulação imagem/texto, havendo a necessidade de credibilidade destes elementos, quando coexistem, de um relacionamento harmonioso entre si."

A quantidade e diversidade dos materiais de leitura existentes no Jardim de Infância deverão responder aos desejos diversificados das crianças, às suas necessidades afectivas, estéticas e de domínio do imaginário, assim como à curiosidade estimulada por uma boa intervenção educativa. Segundo Patte (1987), a qualidade e evolução das leituras da criança dependem essencialmente dos livros que ela encontra e que lhe chegam através das mãos dos adultos.

A selecção dos livros para o uso das crianças no Jardim de Infância, necessariamente realizada pelo educador, não é uma tarefa fácil e muitas vezes o adulto confronta-se com algumas incertezas. Como refere Patte (1987), é essencial que o adulto se consciencialize de que a criança vive um período decisivo no decorrer do qual deverá ter acesso a bons livros (que podem desempenhar um papel essencial no desenvolvimento da sua personalidade, da sua vida afectiva e intelectual).

O adulto deve ter presente alguns aspectos importantes como: o conhecimento das obras existentes no mercado, a reflexão cuidadosa sobre os critérios de avaliação utilizados, o conhecimento dos desejos e necessidades reais das crianças, a consciencialização da necessidade da leitura como uma actividade cativante e a vontade de proporcionar o melhor à criança.

Para a realização desta escolha, o educador deverá começar por recorrer a diversos meios de informação que lhe proporcionem um conhecimento global acerca das obras destinadas à infância, podendo recorrer ao Plano Nacional de Leitura com um vasto número de livros à disposição. De seguida, o educador deve efectuar uma observação atenta de cada livro que pensa pôr à disposição da criança, atendendo a diversos aspectos tais como: o projecto gráfico (onde se incluem as componentes materiais do livro), o texto, a imagem, a interacção entre o texto verbal e icónico (existência ou não de coerência entre ambos), o conhecimento que tem dos interesses e das competências de leitura daqueles a quem o livro se destina.

Segundo Delahaie (1995), cada detalhe contribui para o prazer da leitura. Como refere Gomes (1996), não se espera que aqueles que, por gosto ou por dever do ofício, têm um papel de mediadores na relação entre o livro e a criança se demitam do seu direito de avaliação e escolha.

De seguida, passamos a analisar e reflectir sobre alguns aspectos relacionados com a observação de um livro para crianças.

1.1. Imagens

A criança em idade pré-escolar não sabe ler um texto escrito, por isso é fundamental que possa fazer a sua própria leitura do livro e essa oportunidade é-lhe dada pela imagem. A criança faz a sua primeira leitura da realidade através da imagem, as suas fantasias e sonhos são feitos de imagens e, por isso, esta é uma forma de comunicação preferencial para a criança.

O livro de imagens, terá de apresentar qualidade na imagem e diversidade, pois, tal como na vida real, as imagens devem ser variadas, para que possam

proporcionar uma observação individual e uma reflexão adequada, de modo a que as crianças possam desenvolver a sua autonomia e sentido crítico, no fundo, devem proporcionar o acesso à verdadeira leitura.

Segundo Jesualdo (1978, cit. nos Cadernos de Educação da Infância, nº51, 1999, p.19), "A imagem é como um gráfico exacto da nossa voz interior mais íntima e justa na tradução da realidade que desejamos expressar".

A leitura da imagem, por parte da criança, traduz-se em exclamações, reconhecimentos, comparações, perguntas e, assim, a imagem deve aproximar-se da realidade dando preferência ao ambiente próximo da criança, dos temas e das personagens com que ela está mais familiarizada, tais como animais, elementos da natureza, objectos que se relacionam com o seu quotidiano, respondendo desta forma aos seus interesses e gostos, que estimulam o raciocínio, a fantasia e a imaginação.

Tudo o que se imagina é real, imaginar é assim, recriar realidades. A imagem converte o homem emocionado num artista, e o corajoso num herói, mas, isso fora dos mundos dos sentidos e aparências reais. É muito difícil imaginar algo que não tenha tido por base uma imagem real, ou melhor, é impossível.

Simultaneamente, a criança que lê a imagem converte-se em leitora, pois exercita a sua capacidade criativa para traduzir símbolos, reconhecer significados, nomear, enumerar e reagir face à imagem para chegar à palavra.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.71) alertam para que "Se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de 'leitura' que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências". A imagem do livro é, para a criança, o motor da descoberta da linguagem verbal, ao descobri-la a criança sente o desejo de verbalizar, imaginando diálogos, construindo significados inéditos e descobrindo outros preestabelecidos, no fundo, comunica.

A criança apercebe-se, através do jogo de ligação entre palavra/escrita/imagem, que existe outra forma de comunicar e isto contribui mais

tarde para o gosto de ler através desse código, a escrita. Este processo funciona como alicerce da escrita porque só depois de a criança conseguir atribuir o significado ao objecto/imagem, ela é capaz de passar a fase de representar esse significado sob a forma de um símbolo escrito. A criança primeiro aprende a dizer as palavras e só depois aprende a escrevê-las.

Todos estes aspectos nos conduzem à importância da imagem e daí a importância dos nossos autores e editoras investirem na diversidade de temas e imagens e na sua qualidade. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.63), "Os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético.". As ilustrações dos livros são muitas vezes o primeiro contacto que a criança tem com a arte. Dar-lhe imagens inestéticas ou estereotipadas é abrir-lhe o caminho para se habituar a tudo o mais que seja inestético ou estereotipado. E mesmo que as crianças não apreciem de imediato o melhor quando vêm, elas nunca terão oportunidade de apreciarem se não virem.

Deste modo, a criança faz da leitura uma recriação, no sentido de criar os seus modelos, os seus ideais. Através da imagem, a criança toma contacto com outros tipos de leituras/interpretações do real.

Segundo Maia (Malasartes, Dezembro 2002, p.3)

Por ser da ordem do visível, ilustrar é trazer luz para uma obra.
E é também criar na obra um outro texto que se abre ao olhar,
um texto exposto à penetração dos raios de luz, iluminando-lhe
buracos negros, associando-lhe imagens que, por ali, nunca
tinham sido vistas e que, por isso mesmo, lhe darão luz própria

Todo o texto é uma voz e toda a voz reclama a imagem. Segundo Patte (1987), algumas imagens perdurarão na memória do indivíduo com igual força da de certas histórias ou contos. Por vezes uma só imagem é suficiente para transmitir toda uma atmosfera de um conto, permitindo ao leitor uma plena penetração no mesmo.

1.2. Texto

A escolha do texto deve ser adequada à idade, cultura e interesses da criança. Num bom livro tem que haver coerência entre o texto e a imagem.

A leitura é o resultado de uma interacção entre o texto e o leitor, é produto de um diálogo negociado entre a coerência interna do texto e a que o leitor lhe atribui. O gostar de um livro depende da sua forma, do seu colorido, do seu conteúdo (texto/imagem), da oportunidade que a criança tem de o explorar e do incentivo do educador, quer pela procura dos livros, da oportunidade que dá à criança a encaminhar através deles, do prazer lúdico que o próprio livro lhe proporciona, quer da sensibilidade do educador e da própria criança.

A atenção ao texto verbal, nomeadamente a aspectos como: originalidade, qualidade da tradução quando esta existe; versão apresentada no caso de clássicos da literatura infantil, tipos de discurso predominantes; simplicidade/complexidade no plano morfosintáctico, entre outros são também vertentes importantes e que merecem desenvolvimento aquando da reflexão sobre a escolha dos textos.

Também a análise da harmonia, existente ou não, entre o texto verbal e o icónico e a reflexão sobre o poder de sedução apresentado pelo livro na sua globalidade não deverão ser menosprezadas. As crianças são rigorosas e observadoras. As imagens contam histórias, mas o texto, ele, só conta uma. O texto deve fixar o leitor, ser agradável, musical, bem balanceado, bem cadenciado. Deve ser simples e claro, com uma gramática maleável. Ainda é preciso que as frases escolhidas estejam adequadas com a tonalidade, e o ritmo do tema. No entanto, simplicidade não quer dizer simplismo, nada impede de escrever aqui e ali, uma palavra um pouco mais complicada mas que soa bem. Os bons textos correm, as frases soam e encadeiam-se tão bem que não tropeçamos, nem no ritmo, nem no vocabulário harmonioso. Segundo Bastos (1999, p.251)

Escrever curto e conciso é uma necessidade na sedução das crianças-leitoras, mas um bom livro é também um texto que flui naturalmente, em que as expressões e o ritmo da frase se adequem ao tema e conduzam o pequeno ouvinte/leitor na magia da palavra.

O texto revela o código do escritor. No caso da literatura infantil, o texto deve ser simples e, ao mesmo tempo complexo e rico. Segundo Manzano (1988, p.101), "Deve ter em conta a compreensão lógica do leitor e as características projectivas do eu-leitor sobre o eu-narrador."

Segundo Veloso, (1994, p.41) "não poderemos falar de texto literário para crianças sem ter em conta os inúmeros prolongamentos de natureza não diegética, essencialmente de ordem afectiva e estética, que ele proporciona". De acordo com o mesmo autor (1994, p.41) "A criança que vibra com um bom texto, encontra nele, certamente situações imaginárias que lhe vão permitir a clarificação ou até mesmo a superação de dificuldades com que se debate."

A criança leitora encontra nos textos dos livros um terreno privilegiado para dar largas à sua imaginação.

Por tudo o que foi dito anteriormente podemos dizer que abrir um livro é ouvir a voz de quem o concebeu, pela palavra e pela imagem. O livro é um tesouro com voz e fala, que se descobre página a página.

1.3. Outros aspectos importantes

De acordo com Delahaie (1995), cada detalhe do livro contribui para o prazer da leitura, sendo muitas vezes o rigor e o cuidado nos detalhes que permitem, por exemplo, a plena penetração na história e no maravilhoso. Cada detalhe do livro, a sua capa, a sua encadernação, a sua tipografia, contribuem para o prazer e para a eficácia da história. Os melhores autores e os melhores artistas pensam em tudo. O formato, a escolha dos caracteres participam na harmonia de tudo e portanto na legibilidade. De facto, tudo conta: a dobra que não deve cortar um rosto, ou um elemento significativo da história. É todo este rigor e cuidado que permite à criança identificar-se com os seus heróis, crer na história e entrar no maravilhoso. "Tome o livro a forma que tomar é imprescindível que se apresente com um objecto agradável e capaz de proporcionar prazer, sobretudo para o público para que foi concebido: a criança." (Gomes, 1996, p. 51).

Para formar leitores é importante o contacto com uma grande diversidade de livros e se a criança for adequadamente estimulada, ela surpreende-nos com a sua capacidade de abertura sobre o mundo, a sua disponibilidade em aprender, a sua facilidade em comunicar, a sua graça em intervir.

Ainda no que diz respeito à selecção de livros, o educador deve debruçar-se sobre alguns aspectos que irão facilitar a escolha criteriosa dos mesmos: tamanho, quantidade de páginas e material resistente.

No que se refere à diversidade e qualidade dos livros a propor às crianças, (Gomes, 1996, p.56) defende que "o respeito pela criança, pelas leituras que lhe são destinadas e por todos aqueles que continuam a dedicar-se, incessantemente, à elevação do nível de qualidade artística dos livros para os mais novos", deverá conduzir a uma escolha atenta e reflectida dos livros a colocar nas mãos dos jovens leitores.

A variedade de livros é importante e necessária à criança, até porque os livros não desempenham todos a mesma função e cada álbum e livro ilustrado enriquece, de forma diferente, o olhar da criança sobre si própria e o mundo que a rodeia.

O Educador, para além de um bom leitor e conhecedor das características e necessidades das crianças, deve conhecer profundamente o mundo da literatura. Segundo Gomes (1996, p.48) há que "reafirmar a necessidade, por parte dos docentes, de um conhecimento razoável em dois domínios: a psicologia infantil, por um lado e, por outro, as principais realizações e tendências da actividade editorial destinada aos mais novos".

O educador tem um papel importante no fomento do gosto pela leitura e na conquista do poder de ler, por parte da criança.

CAPÍTULO VI – PLANO NACIONAL DE LEITURA

1. A importância do Plano Nacional de Leitura

O Jardim de Infância é um local privilegiado para que o encontro da criança com o livro se concretize de uma maneira atractiva e cativante. Escola e leitura são indissociáveis, o gosto pelo acto de ler vai crescendo à medida que se avança na escolaridade. O Plano Nacional de Leitura incluído nos novos Programas de Língua Portuguesa, nos vários níveis de ensino dá a entender o espaço que a leitura ocupa e o relevo dado a actividades ligadas à biblioteca.

O Ministério da Educação tem vindo a aperceber-se da importância de criar laços, de estimular uma relação afectiva com acto de ler. Corroborando esta ideia, cita-se a coordenadora do Plano Nacional de Leitura (Alçada, 2006) no site do PNL,

que o domínio pleno das competências leitoras exige entrega, treino, gosto e motivação para contrariar as facilidades, o estímulos fáceis e aliciantes que os jovens encontram como adversários desse prazer. Em primeiro lugar há que promover o encontro das crianças com livros que as possam seduzir, pois são esses livros que podem conquistar leitores.

No ano de 2006/2007 concretiza-se, então, o Plano Nacional de Leitura, uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, adoptando um conjunto de medidas destinadas a promover competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura entre a população escolar e cujo público-alvo prioritário são crianças do Pré-escolar e alunos do Ensino Básico.

Para o efeito, o Ministério da Educação desenvolveu diversas acções: actividades relacionadas com momentos dedicados à leitura conjunta e ao contacto com os livros, jornais e revistas ajustados aos interesses e níveis de competência linguística das crianças; a utilização continuada dos recursos disponíveis nas Bibliotecas Escolares; a promoção de encontros das crianças com escritores e ilustradores das obras lidas pela educadora; a sensibilização de pais e

encarregados de educação para a importância do livro e da leitura do desenvolvimento da criança e ainda a promoção de feiras do livro, concursos, jogos, prémios e iniciativas de carácter lúdico.

De acordo com as directrizes publicadas pelo Ministério da Educação, no site do Plano Nacional de Leitura, os principais objectivos são:

- Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
- Criar um ambiente social favorável à leitura;
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

O sucesso do PNL é fundamental para o evoluir do estado da educação, da cultura e da cidadania activa em Portugal, para alcançarmos metas já ultrapassadas noutros países. Esperamos que estes números veiculados pelo ME reflectam uma verdadeira acção de sucesso junto das nossas crianças.

2. Balanço do Plano Nacional de Leitura

O primeiro ano do Plano Nacional de Leitura regista um balanço positivo, com um milhão de crianças, do pré-escolar ao 6.º ano de escolaridade, abrangidas por actividades diárias de leitura orientada.

Esta iniciativa concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como a criação e aprofundamento de hábitos de leitura, designadamente no público escolar.

Os Educadores de infância e os professores dos níveis de escolaridade considerados prioritários corresponderam de uma forma muito positiva ao objectivo definido, registando-se no Plano Nacional de Leitura e indicando as actividades de leitura desenvolvidas. Entre Setembro de 2006 e Maio de 2007, foram 8934 os jardins-de-infância e escolas que se registaram, tendo apresentado 4213 projectos no âmbito da promoção da leitura.

Com o apoio da Rede de Bibliotecas Escolares e recorrendo a especialistas foram seleccionados 643 títulos, organizados em 23 listas de obras, por graus de dificuldade, para leitura na sala de aula e para leitura autónoma. Estas listas devem ser revistas anualmente.

O sítio do Plano Nacional de Leitura, LER +, onde são divulgadas estas listagens de obras, recebeu uma média de 30 mil visitas mensais, tendo sido descarregadas mais de um milhão de páginas.

As iniciativas do Plano Nacional de Leitura, nomeadamente o investimento na aquisição de livros para apetrechar as escolas, foram financiadas pelo Governo, pelas autarquias, por fundações e empresas. Do financiamento total, que ultrapassa os 4 milhões de euros, o ME investiu 1,5 milhões de euros, o Ministério da Cultura 311 mil e as autarquias 1,5 milhões de euros.

Ao longo do ano, o Plano Nacional de Leitura promoveu, ainda, sete concursos e passatempos, que envolveram mais de 7000 escolas e mais de 20 mil crianças e jovens dos vários níveis de escolaridade.

PARTE II – COMPONENTE PRÁTICA

Capítulo VII – ESTUDO EMPÍRICO

A segunda parte deste trabalho de projecto procura descrever os aspectos relacionados com o estudo empírico. De acordo com a opinião de alguns autores, como Tuckman (2000), a investigação tem como referência a própria realidade e os dados são o resultado final deste processo. É a recolha de dados que permite identificar a investigação como processo empírico.

1. Objectivos do estudo

Este estudo emerge de um problema com o qual Portugal se vem a confrontar nos últimos anos. Portugal é o país da Europa onde se lê menos. Um estudo feito recentemente por Freitas, Casanova, Alves (1997) sobre hábitos de leitura conclui que os hábitos dos portugueses em matéria de livros têm vindo a alterar-se ao longo dos tempos. Ler um livro já é um hábito fora de moda e muitas vezes só por obrigação escolar ainda se vai fazendo.

Partindo do problema atrás exposto cabe desde logo ao pré-escolar, primeira etapa da educação básica, dinamizar e potenciar todos os recursos que tem ao seu alcance, sendo a leitura de livros o recurso mais rico em termos de formar crianças leitoras por gosto e prazer.

Ao longo desta investigação segui uma trajectória em que parti de uma reflexão sobre o conceito do livro, a relação da criança com o livro, os mediadores no processo de formação de leitores, os livros e as leituras no Jardim de Infância, a importância do contar e ler para a criança, a importância do cantinho da leitura como espaço privilegiado e potenciador de vivências que conduzam ao aprofundamento da relação da criança com o livro e as relações do Jardim de Infância com o plano Nacional de Leitura.

Pensar a relação da criança em idade pré-escolar com o livro no Jardim de Infância levou-me a perspectivar o estudo em função de conhecer as práticas dos Educadores e a importância que atribuem ao livro e ao Plano Nacional de Leitura.

Mais do que compreender as teorias e crenças de foro académico e a sua relação com as práticas dos Educadores, importa compreender o seu raciocínio de acção pedagógica, porque será provavelmente aí que encontrarei pistas para a compreensão das questões.

O enquadramento teórico que acabei de referir, levou-me a elaborar algumas questões específicas que orientaram na minha pesquisa:

- Ao longo da sua formação académica foi incentivado a promover a leitura na sua prática pedagógica?
- Tem por hábito ler histórias no Jardim de Infância?
- Qual a frequência com que costuma ler histórias?
- Porque é que conta histórias?
- Qual a reacção das crianças quando lhes transmite que vai ler uma história?
- Quais dos diversos tipos de leitura (poesia, canções, trava-línguas, lengalengas e histórias) têm merecido mais atenção na sua prática pedagógica.
- Na sua prática pedagógica tem como preocupação fomentar o gosto pela leitura?
 - Descreva dois tipos de actividades que costuma realizar.
- O Plano Nacional de Leitura veio contribuir para enriquecer as actividades de leitura?
 - Quais as actividades realizadas que considera com interesse para a motivação da leitura, no âmbito do Plano Nacional de Leitura.

Será com base nestas informações, a aprofundar constantemente, que se poderão delinear estratégias de intervenção, das quais se poderão esperar resultados positivos no âmbito do desenvolvimento do gosto pelo livro e pela leitura. Segundo Domech, Rogero e Almanso (1996), promover a animação em relação ao livro é, precisamente, procurar os métodos que permitam à criança adquirir um comportamento de leitor.

Acreditamos que a qualidade da educação pré-escolar passa pelo acto reflexivo dos Educadores de Infância e pelo aperfeiçoamento das suas práticas numa perspectiva de educação contextualizada e articulada.

2. Métodos e procedimentos

2.1. O método de investigação

O presente estudo classifica-se como um estudo descritivo o que, na perspectiva de Pardal e Correia (1995), pressupõe a análise de uma realidade.

Segundo Vala (1986), neste tipo de estudo, o investigador visa a descrição, tão exhaustiva, quanto possível, de um caso, de uma população...

2.2. Procedimento de recolha de dados

Tendo em atenção o objectivo do estudo, o inquérito em forma de questionário foi o instrumento escolhido, tendo a sua construção obedecido a um processo de aferição estruturado do seguinte modo:

- construção de um pré-teste a partir dos conhecimentos adquiridos acerca do tema, consultas bibliográficas bem como um inquérito já elaborado;
- aplicação do pré-teste a 10 colegas com características da amostra, mas não pertencentes à amostra, com o objectivo de aperfeiçoar o instrumento quanto à linguagem e compreensibilidade;
- reformulação do questionário com base na análise dos comentários;
- construção do inquérito definitivo.

Na opinião de Estrela Ferreira (1997) e de Tuckman (2000), o questionário é uma técnica utilizada pelos investigadores para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa, uma vez que possibilita a compreensão de opiniões, informação ou conhecimentos, preferências e valores.

Foram distribuídos 21 inquéritos obtendo-se um retorno de 21 (100%) o que leva a considerar os dados obtidos como representativos do universo em estudo.

2.3. Características da amostra

A amostra inicial do estudo foi constituída por 21 Educadoras de Infância a exercerem funções no Agrupamento de Escolas de Penacova onde exerço funções há 10 anos.

A esta amostra inicial foi distribuído o instrumento (inquérito) que vai constituir a base de dados. As 21 educadoras que enviaram as suas respostas constituem a amostra utilizada nesta investigação.

2.4. Caracterização do instrumento utilizado

Para concretizar a pesquisa em causa, utilizei, como instrumento de recolha de dados, um questionário que esclarece um pouco sobre "A importância da motivação para a leitura no pré-escolar".

O questionário divide-se em duas partes: a primeira contém 4 questões referentes à caracterização geral e profissional das Educadoras de infância; a segunda contém 9 questões relacionadas com a actividade pedagógica.

Foi minha preocupação que as questões incluídas no questionário reflectissem o objectivo de investigação como propõe Tuckman (2000).

Cada questionário foi acompanhado por uma carta de apresentação que identificava as investigadoras, o contexto do estudo e o seu objectivo. A referida carta assegurava a protecção do sujeito relativamente ao anonimato e sigilo.

2.5. Procedimentos Estatísticos

O tratamento estatístico das respostas ao questionário foi efectuado informaticamente, utilizando o EXCEL 2007.

Segundo Estrela e Ferreira (1997), a análise de dados requer a devida adequação à natureza dos dados recolhidos.

Na apresentação dos dados recolhidos utilizei quadros e gráficos que penso serem os mais adequados aos objectivos pretendidos e que permitem uma melhor visualização.

2.6. Calendarização do trabalho de pesquisa

A presente investigação decorre em etapas, previamente estabelecidas, embora flexíveis.

O pré-projecto foi elaborado em Maio de 2010, e a partir dessa data iniciei o processo.

A pesquisa bibliográfica decorreu ao longo do processo, para enquadrar as questões e fundamentar as fases de investigação e os procedimentos.

As outras fases sucederam-se ao longo do ano, sem grandes alterações no que respeita à previsão inicial.

3. Apresentação e interpretação dos dados

Neste capítulo pretendo apresentar e analisar os dados obtidos pela aplicação dos questionários.

Procedi à abordagem descritiva para uma melhor sistematização dos dados, tentando estabelecer relações entre os resultados obtidos.

Penso que, através desta análise, será possível clarificar aspectos relacionados com a Importância da motivação para a leitura no pré-escolar e qual a importância que os Educadores dão à leitura.

Quadro II - Distribuição da amostra por tempo de serviço e faixa etária

		Faixa etária				
		30-40	40-50	50-60	Nº	%
Tempo de serviço	5-10	1	0	0	1	4,76%
	10-15	3	0	0	3	14,29%
	15-20	1	0	0	1	4,76%
	20-25	0	4	0	4	19,05%
	+25	0	7	5	12	57,14%
Totais		5	11	5	21	100,00%

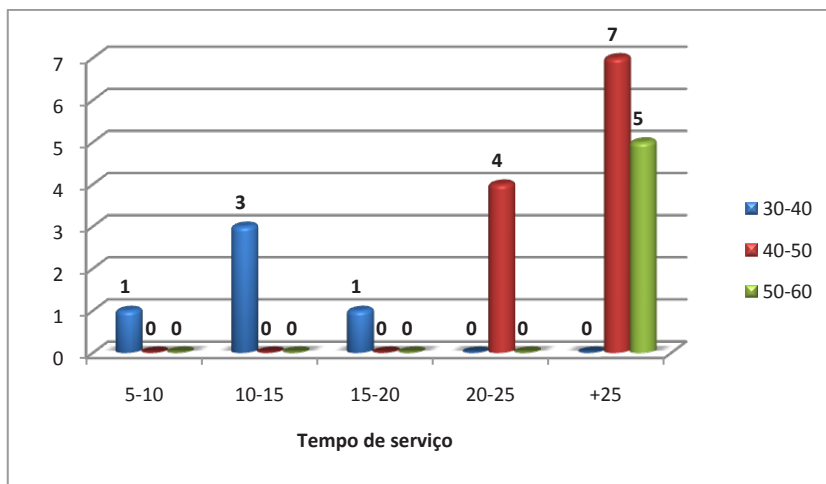


Figura 1 - Distribuição da amostra por tempo de serviço e faixa etária

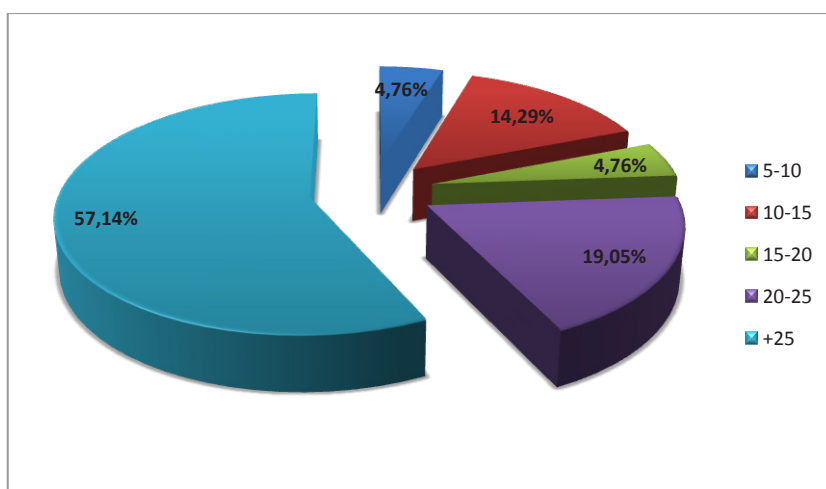


Figura 2 - Amostra em percentagem por tempo de serviço

Podemos constatar pela análise do quadro II, figuras 1 e 2 que, dos 21 Educadores que responderam ao questionário, 12 (57,14%) têm mais de 25 anos de serviço, correspondendo na sua maioria (7) a uma faixa etária compreendida entre os 40 e 50 anos e os restantes (5) à faixa etária dos 50 aos 60 anos, 4 (19,05%) têm entre 20 e 25 anos de serviço e situam-se na faixa etária dos 40 aos 50 anos, 3 (14,29%) têm entre 10 e 15 anos de serviço e estão compreendidos na faixa etária que vai dos 30 aos 40 anos, 1 (4,76%), situado na faixa etária dos 30 aos 40 anos, têm entre 5 e 10 anos de serviço e 1 (4,76%), na mesma faixa etária, conta entre 15 e 20 anos de serviço.

Quadro III - Distribuição da amostra pela formação inicial e por escola

Escola	Nº	%
Escola Superior de Educação de Coimbra	1	4,76%
Escola Superior de Educação de Leiria	1	4,76%
Escola Superior de Educação Jean Piaget	2	9,52%
Escola Normal de Educadores de Infância de Coimbra	12	57,14%
Escola Normal de Educadores de Infância de Viseu	3	14,29%
CIFOP - Universidade de Aveiro	1	4,76%
Escola de Educadores de Infância Stª. Mafalda - Porto	1	4,76%
Totais	21	100%

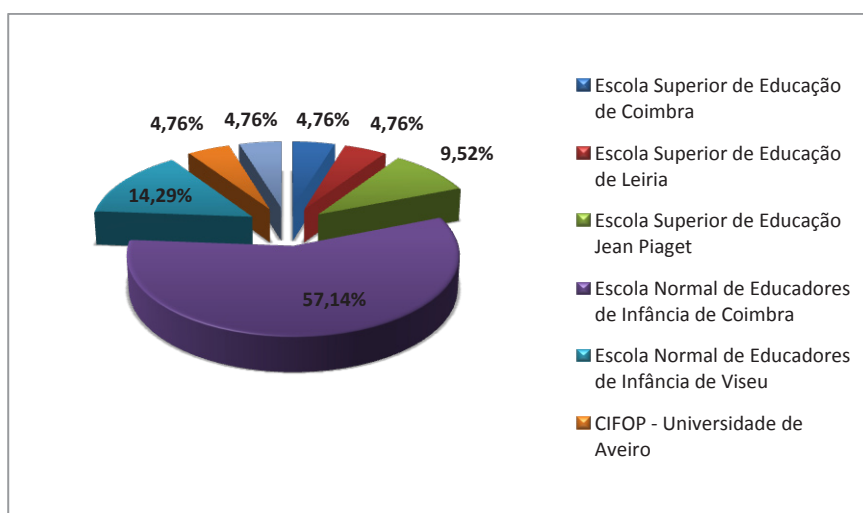
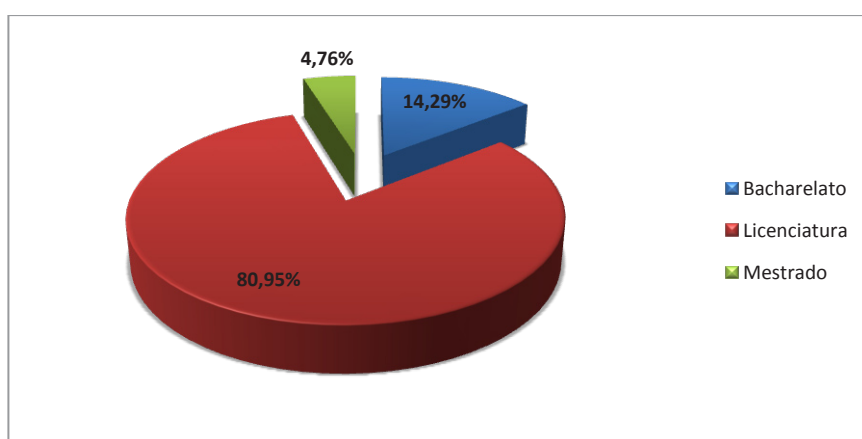


Figura 3 - Distribuição da amostra pela formação inicial e por escola

Pelos presentes quadro III e figura 3, verificámos que a maioria dos inquiridos da nossa amostra, 16 correspondendo a (76,19%) fez a sua formação inicial na Escola Normal de Educação de Infância e 5 (23,81%) frequentaram o Ensino Superior.

Quadro IV - Distribuição da amostra pela formação especializada ou complementar

Formação	Nº	%
Bacharelato	3	14,29%
Licenciatura	17	80,95%
Mestrado	1	4,76%
Totais	21	100%

**Figura 4 - Distribuição da amostra pela formação especializada ou complementar**

De acordo com o quadro IV e figura 4, 3 (14,29%) o bacharelato, 17 (80,95%) dos educadores fez a licenciatura e 1 (4,76%) tem o mestrado.

Quadro V - Distribuição da amostra pela escola de formação

Escola	Nº	%
Escola Superior de Educação de Viseu	2	9,52%
Escola Superior de Educação de Coimbra	10	47,62%
Universidade Aberta	3	14,29%
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	1	4,76%
Licenciada em Ciências de Educação	1	4,76%
Licenciada em História	1	4,76%
Sem Licenciatura	3	14,29%
Totais	21	100%

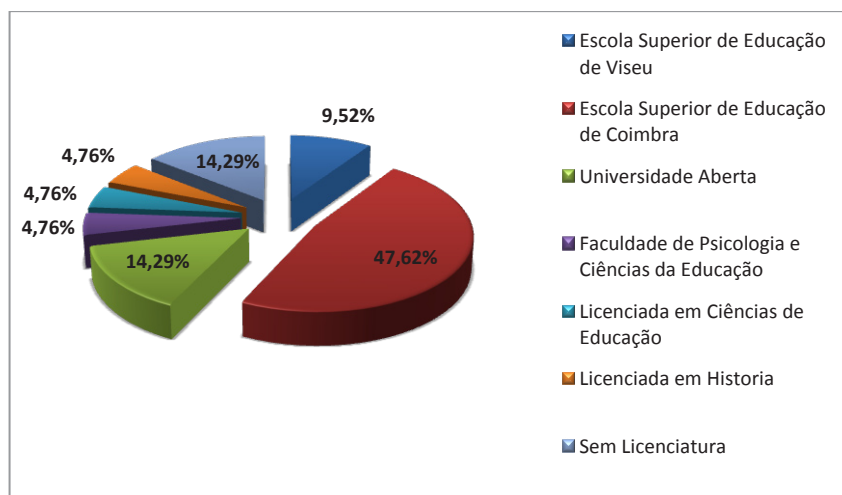


Figura 5 - Distribuição da amostra pela escola de formação

Observando o quadro V e figura 5, verificámos que a maioria dos inquiridos da nossa amostra, 10 correspondendo a 47,62% fez a sua licenciatura na Escola Superior de Educação de Coimbra, 3 (14,29%) frequentaram a Universidade Aberta e apenas 3 (4,76%) referiram que não fizeram formação complementar.

Quadro VI - Ao longo da sua formação académica foi incentivado a promover a leitura na sua prática pedagógica?

	Nº	Percentagem
Sim	21	100,00%
Não	0	0,00%
Totais	21	100,00%

Quadro VII - Tem por hábito ler histórias no Jardim de Infância?

	Nº	Percentagem
Sim	21	100,00%
Não	0	0,00%
Totais	21	100,00%

De acordo com os quadros VI e VII, todos os Educadores inquiridos foram, não só, incentivados ao longo da sua formação académica a promover a leitura na sua prática pedagógica, como também adquiriram o hábito de ler histórias no Jardim de Infância.

Quadro VIII - Qual a frequência com que costuma ler histórias?

	Tempo de Serviço					Nº	%
	5-10	10-15	15- 20	20-25	+25		
Diariamente	1	2	1	1	8	13	61,90%
Três vezes por semana	0	1	0	0	1	2	9,52%
Uma vez por semana	0	0	0	0	3	3	14,29%
Menos de uma vez por semana	0	0	0	3	0	3	14,29%

Quadro IX - Qual a frequência com que costuma ler histórias?

	Faixa Etária			Nº	%
	30-40	40-50	50-60		
Diariamente	4	6	3	13	61,90%
Três vezes por semana	1	1	0	2	9,52%
Uma vez por semana	0	1	2	3	14,29%
Menos de uma vez por semana	0	3	0	3	14,29%

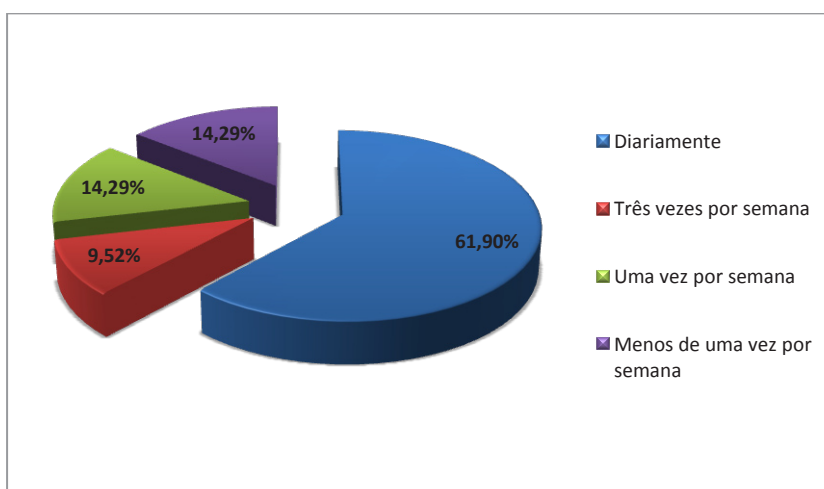


Figura 6 - Qual a frequência com que costuma ler histórias?

Como podemos observar pelo quadro VIII e IX e figura 6, 13 (61,90%) dos inquiridos contam histórias diariamente, sendo que, na faixa etária dos 50 aos 60 anos, 3 (14,29%) em 5 contam histórias apenas uma vez por semana e 2 (9,52%) fazem-no em média 3 vezes por semana, 3 (14,29%) contam histórias uma vez por semana e 3 (14,29%) menos de uma vez por semana.

Quadro X - Porque é que conta histórias?

	Tempo de Serviço					Nº	%
	5-10	10-15	15-20	20-25	+25		
Explorar a ludicidade das palavras	0	1	1	0	5	7	25,00%
Fomentar o gosto pela leitura	1	2	1	4	10	18	64,29%
Porque as crianças pedem	0	1	0	0	2	3	10,71%

Quadro XI - Porque é que conta histórias?

	Faixa Etária			Nº	%
	30-40	40-50	50-60		
Explorar a ludicidade das palavras	2	4	1	7	25,00%
Fomentar o gosto pela leitura	4	10	4	18	64,29%
Porque as crianças pedem	1	2	0	3	10,71%

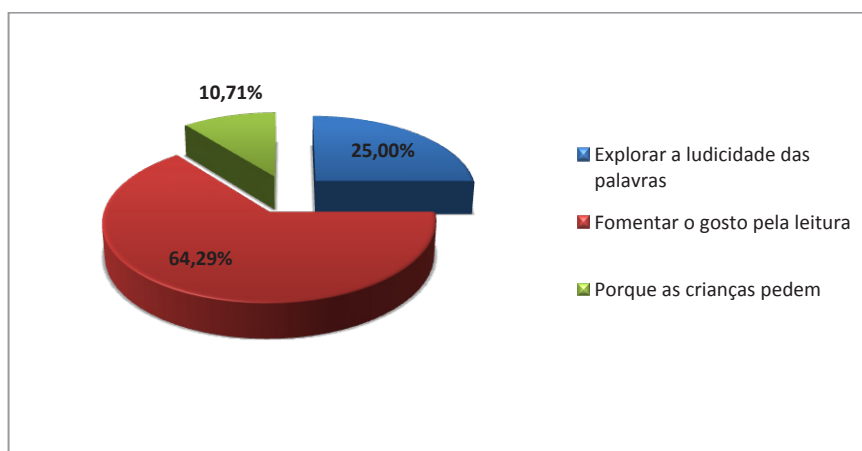


Figura 7 - Porque é que conta histórias?

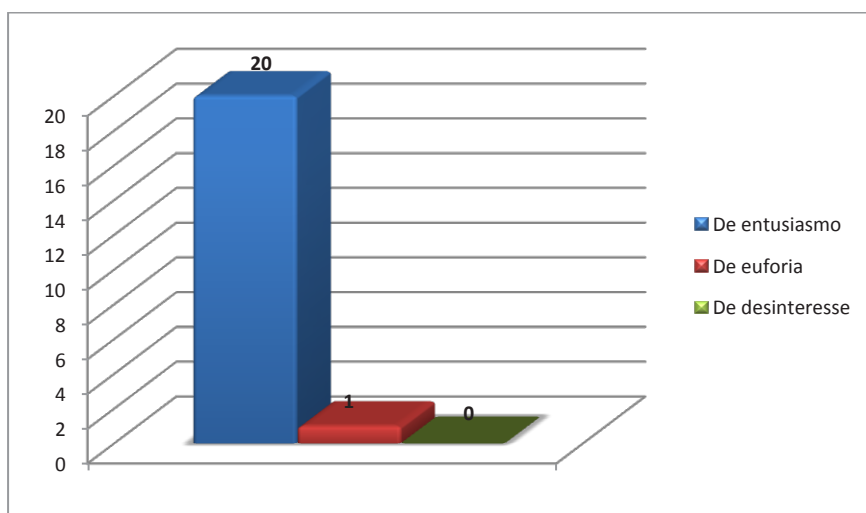
Fazendo a análise dos quadros X e XI e figura 7, verificamos que 18 (64,29%) dos inquiridos referem como principal razão para contarem histórias, o facto de fomentar o gosto pela leitura nas crianças, 7 (25,00%) para explorar a ludicidade das palavras e 3 (10,71%), porque as crianças lhes pedem.

Quadro XII - Qual a reacção das crianças quando lhes transmite que vai ler uma história?

	Tempo de Serviço					Nº
	5-10	10-15	15-20	20-25	+25	
De entusiasmo	1	3	1	4	11	20
De euforia	0	0	0	0	1	1
De desinteresse	0	0	0	0	0	0

Quadro XIII - Qual a reacção das crianças quando lhes transmite que vai ler uma história?

	Faixa Etária			Nº
	30-40	40-50	50-60	
De entusiasmo	5	10	5	20
De euforia	0	1	0	1
De desinteresse	0	0	0	0

**Figura 8 - Qual a reacção das crianças quando lhes transmite que vai ler uma história?**

Dos 21 Educadores inquiridos, constata-se, através do quadro XII e figura 8, que a quase totalidade dos mesmos (20) referem que há uma reacção de entusiasmo por parte das crianças quando lhes é transmitida a intenção de ser lida uma história, em contraste com apenas um educador que refere que a reacção mais comum é a de euforia.

Tal parece, pois apontar para o facto de as histórias serem um factor de enorme relevância no que concerne à estimulação dos interesses das crianças.

Quadro XIV - Dos diversos tipos de leitura assinala três que têm merecido mais atenção na sua prática pedagógica.

	Tempo de Serviço					Nº	%
	5-10	10-15	15-20	20-25	+25		
Poesia	1	1	0	4	8	14	24,56%
Canções	0	2	1	3	9	15	26,32%
Trava-línguas	1	0	0	0	0	1	1,75%
Lengalengas	1	1	1	1	5	9	15,79%
Histórias	0	2	1	4	11	18	31,58%

Quadro XV - Dos diversos tipos de leitura assinala três que têm merecido mais atenção na sua prática pedagógica.

	Faixa Etária			N.º	%
	30-40	40-50	50-60		
Poesia	2	7	5	14	24,56%
Canções	3	9	3	15	26,32%
Trava-línguas	1			1	1,75%
Lengalengas	3	4	2	9	15,79%
Histórias	3	10	5	18	31,58%

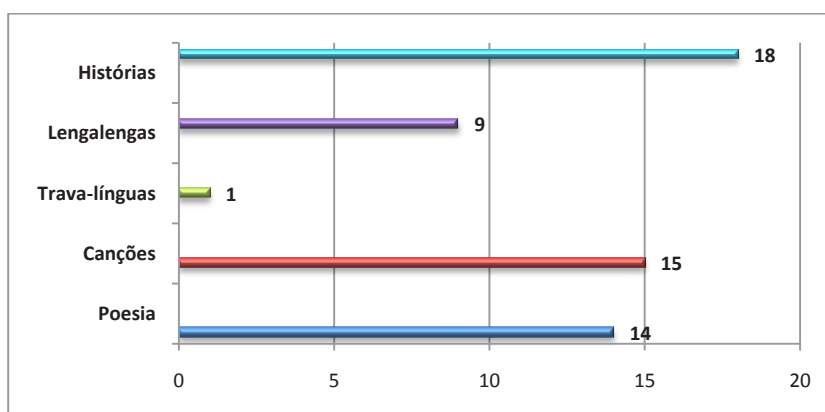


Figura 9 - Dos diversos tipos de leitura assinala três que têm merecido mais atenção na sua prática pedagógica.

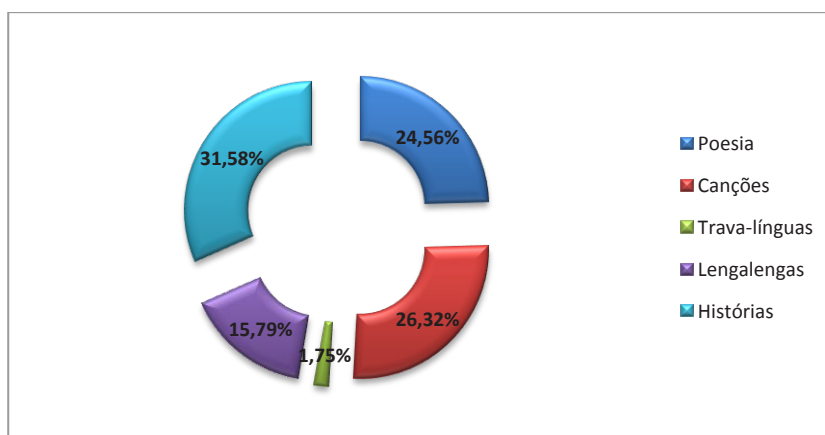


Figura 10 - Dos diversos tipos de leitura assinala três que têm merecido mais atenção na sua prática pedagógica.

Pela observação nos quadros XIV e XV e das figuras 9 e 10, constatamos que, da análise às respostas, os três tipos de leitura que têm merecido mais atenção na prática pedagógica por parte dos Educadores são as histórias com 18 (31,58 %) respostas assinaladas, as canções com 15 (26,32%) e a poesia com 14 (24,56%).

Quadro XVI - Na sua prática pedagógica tem como preocupação fomentar o gosto pela leitura?

	Tempo de Serviço					Nº	%
	5-10	10-15	15-20	20-25	+25		
Sempre	1	3	1	1	9	15	71,43%
Às vezes	0	0	0	3	3	6	28,57%
Nunca	0	0	0	0	0	0	0,00%

Quadro XVII - Na sua prática pedagógica tem como preocupação fomentar o gosto pela leitura?

	Faixa Etária			Nº	%
	30-40	40-50	50-60		
Sempre	5	6	4	15	71,43%
Às vezes	0	5	1	6	28,57%
Nunca	0	0	0	0	0,00%

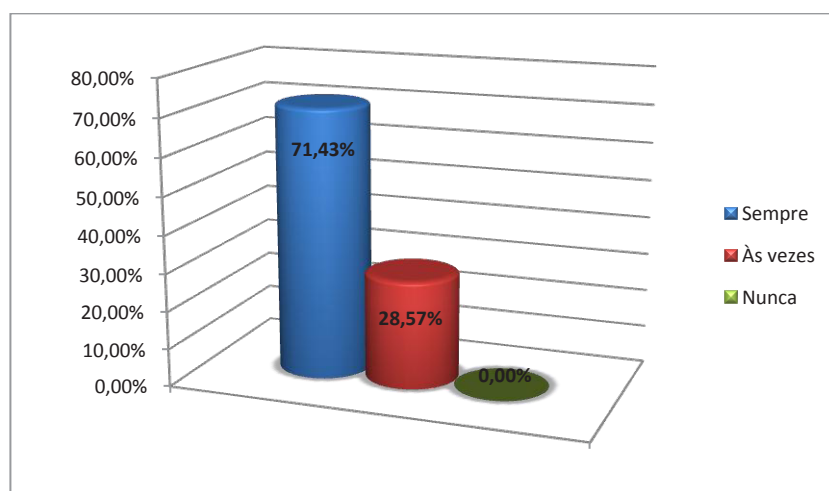


Figura 11 - Na sua prática pedagógica tem como preocupação fomentar o gosto pela leitura?

Na sua maioria, todos os inquiridos têm a preocupação em fomentar o gosto pela leitura, como demonstram os quadros XVI e XVII e a figura 11, embora 6 (28,57%) o façam de uma maneira geral menos vezes que os restantes 15 (71,43%).

Quadro XVIII - Se respondeu afirmativamente na questão anterior, descreva dois tipos de actividades que costuma realizar.

	Nº	%
Dramatização de histórias	7	20,00%
Animação de histórias (fantoques, teatro de sombras, marionetes, etc.)	5	14,29%
Hora do conto	12	34,29%
Projecto de leitura "Vai e Vem"	1	2,86%
Jogo poético/Texto livre	2	5,71%
Exploração oral da história/poesia como motivação para um tema a abordar e desenvolver uma actividade	3	8,57%
Dinamização do "Cantinho da Leitura"	3	8,57%
Criação de um dicionário de palavras novas para as crianças, a partir de textos	1	2,86%
Elaborar pictogramas	1	2,86%

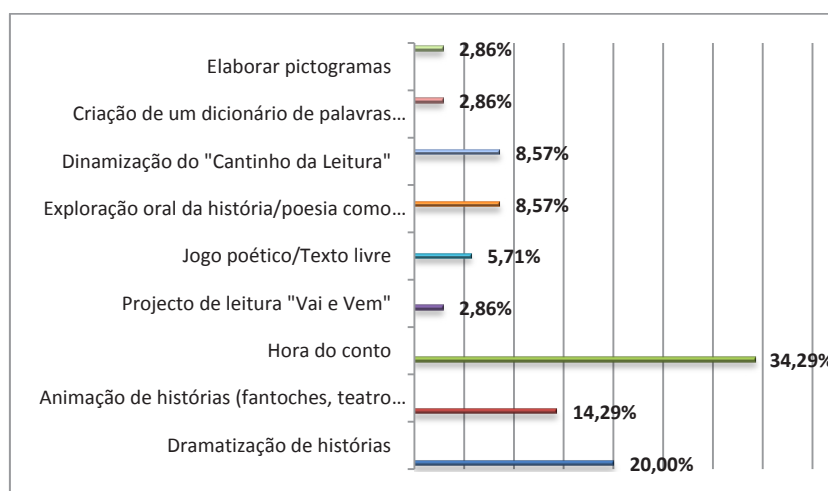


Figura 12 - Se respondeu afirmativamente na questão anterior, descreva dois tipos de actividades que costuma realizar.

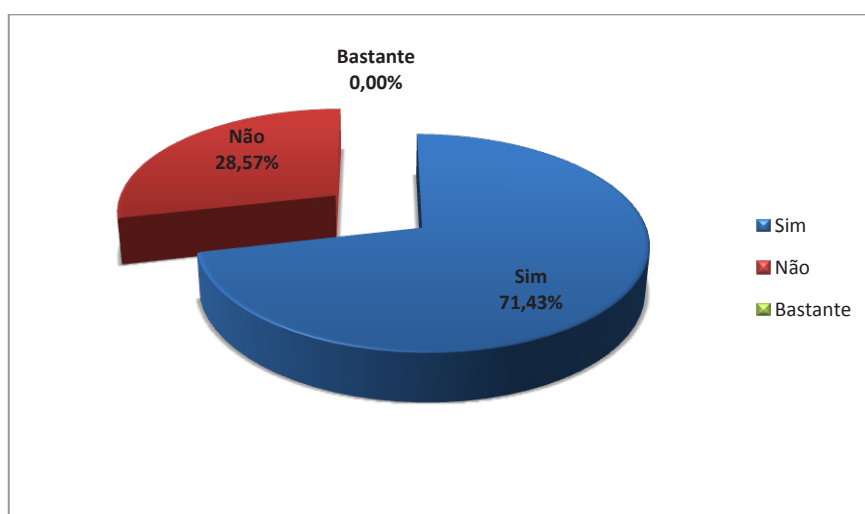
Como podemos concluir, pelo quadro XVIII e figura 12, 12 (34,29%) Educadores referem a "Hora do conto" como a principal actividade exercida no âmbito da leitura, 7 (20,00%) a "Dramatização de histórias", 5 (14,29%) "Animação de histórias", 3 (8,57%) a "Exploração oral das histórias/poesia", 3 (8,57%) a "Dinamização do cantinho da leitura", 2 (5,71%) o "jogo poético/texto livre", seguindo-se a "Elaboração de pictogramas", "A criação de um dicionário de palavras novas" e o "Projecto de leitura Vai e Vem" com apenas 1 (2,86%) cada uma dessas actividades.

Quadro XIX - O Plano Nacional de Leitura veio contribuir para enriquecer as actividades de leitura?

	Tempo de Serviço					Nº	%
	5-10	10-15	15-20	20-25	+25		
Sim	1	3	1	1	9	15	71,43%
Não	0	0	0	3	3	6	28,57%
Bastante	0	0	0	0	0	0	0,00%

Quadro XX - O Plano Nacional de Leitura veio contribuir para enriquecer as actividades de leitura?

	Faixa Etária			Nº	%
	30-40	40-50	50-60		
Sim	5	7	3	15	71,43%
Não	0	4	2	6	28,57%
Bastante	0	0	0	0	0,00%

**Figura 13 - O Plano Nacional de Leitura veio contribuir para enriquecer as actividades de leitura?**

De acordo com os quadros XIX e XX e figura13, 15 (71,43%), dos 21 inquiridos, consideram que o Plano Nacional de Leitura veio contribuir para o enriquecimento das actividades de leitura e 6 (28,57%) dizem o contrário.

Quadro XXI - Se respondeu afirmativamente na questão anterior diga quais as actividades realizadas que considera com interesse para a motivação da leitura, no âmbito do Plano Nacional de Leitura.

	Nº	%
Realização de livros com os registos das crianças	1	3,45%
Manuseamento dos livros por parte das crianças	1	3,45%
Facultar livros às crianças para lerem em família	3	10,34%
Promoção do livro e da leitura junto das crianças e pais	2	6,90%
Projecto de leitura "Vai e Vem"	6	20,69%
Projecto "Livros e Companhia"	6	20,69%
Visitas à Biblioteca do Agrupamento	5	17,24%
Hora do Conto	2	6,90%
Maior facilidade e de mais apoios na aquisição de Livros	2	6,90%
Animação de Histórias	1	3,45%

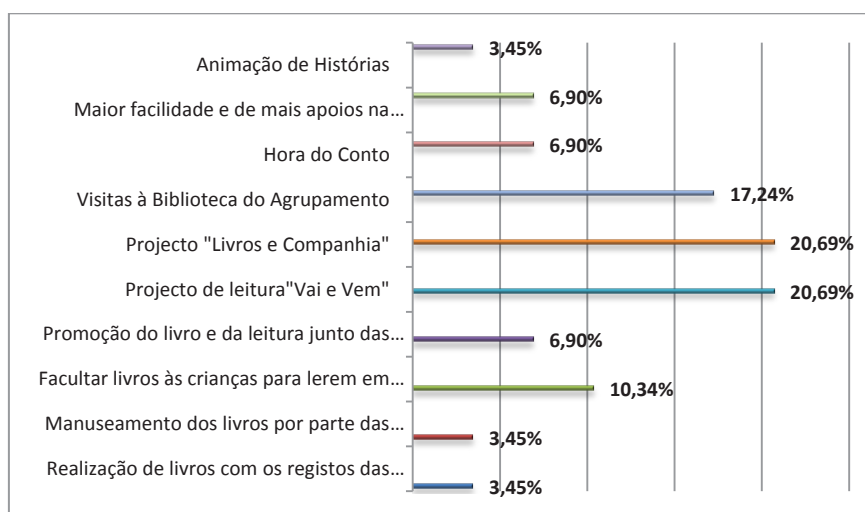


Figura 14 - Se respondeu afirmativamente na questão anterior diga quais as actividades realizadas que considera com interesse para a motivação da leitura, no âmbito do Plano Nacional de Leitura.

A leitura do quadro XXI e figura 14 permite-nos verificar que as actividades realizadas, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, consideradas de maior interesse para a motivação da leitura, foram os projectos "Livros e Companhia" e "Vai e Vem" com 6 (20,69%) cada um, seguindo-se com 5 (17,24%) as Visitas à Biblioteca do Agrupamento. No entanto, ao observarmos o quadro XVIII e figura 12, apenas 1 põe em prática o projecto de leitura "Vai e Vem".

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

"Os caminhos são nossos e não são nossos, tal como nós, habituais transeuntes, somos dos caminhos e não somos. O mais importante é outra coisa: é o caminho nunca acabar, ou se acabar começar outro; crescem sempre mais e mais, até ao horizonte e ainda para além, os caminhos atam a terra inteira".

Cadernos de Educação de Infância, (1996, p.5)

Chegado ao fim deste trabalho, constatei a importância que o Pré-escolar tem na motivação para a leitura, o que contribui largamente para a formação global das crianças.

A leitura de poesias, canções, trava-línguas, lengalengas, histórias, jogos de linguagem, estimula as capacidades criadoras e contribui para o desenvolvimento das potencialidades individuais específicas de cada criança. É através da literatura, particularmente dos jogos de linguagem, que se pode sensibilizar a criança para a linguagem oral e escrita, oferecendo-lhe diferentes contactos com o texto escrito, iniciando-lhe a sistematização de contacto com a linguagem, sendo esta vista como fonte de prazer, de informação e de fantasia.

Os Educadores são os principais impulsionadores para despertar o interesse pela leitura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da linguagem da criança. Assim, cabe-lhes o importante papel de desenvolver nas crianças a compreensão da linguagem, favorecer-lhes a fruição de valor estético proporcionado pela leitura, exercitar o espírito crítico, enriquecer-lhes a expressão oral e o seu conhecimento sobre o mundo.

Está nas mãos dos Educadores incentivar a criança para a leitura porque é no contacto com o livro, desde muito cedo, que esta aprende a ver e a interpretar o mundo que a rodeia e, desta maneira, satisfaz algumas das suas necessidades à medida que se desenvolve.

Assim, é função do Pré-escolar fazer de cada criança um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informações, organizar o conhecimento e usufruir o prazer criativo que a mesma pode proporcionar. Se a leitura é uma estratégia que conduz as crianças a aprenderem a exprimir-se oralmente é também uma estratégia que conduz ao desenvolvimento da expressão escrita, que tal como a leitura, não é uma aquisição espontânea e natural, exigindo, por isso, um ensino explícito e sistematizado a uma prática frequente e super visionada.

A leitura proporciona às crianças um saber-fazer, um saber-ser e um saber-estar, de ordem linguística, cognitiva e social, permitindo-lhes exprimir as suas interrogações e os seus pontos de vista, considerando o contexto, as relações entre os interlocutores, as suas expectativas e os seus valores, e ter uma imagem de si próprio que os façam sentir interlocutores de pleno direito.

O estudo realizado permitiu clarificar alguns aspectos relacionados com a importância da leitura no pré-escolar e ajudou a desvendar caminhos que conduzem ao aprofundamento desta investigação.

Simultaneamente à realização de uma análise da literatura especializada, procedi à recolha e análise de dados que incidiu numa amostra que deu indicadores, permitindo tirar conclusões importantes num contexto em que se espera poder dar continuidade à exploração de dados relativos a esta temática.

As principais conclusões extraídas deste estudo puderam demonstrar-se assim relevantes para uma intervenção educativa adequada neste contexto. Daí o interesse científico desta investigação.

Se nos referirmos à ciência enquanto método para descobrir leis gerais, ou refutar teorias, não conseguiremos certamente enquadrar nessa categoria a presente investigação, mas se entendermos a ciência como enquadramento para o desenvolvimento do conhecimento humano, ela torna-se defensável.

A este propósito limitar-me-ei a assumir que tacteei um caminho pouco iluminado na busca de um percurso, acreditando tal como Santos "que caminhamos para uma nova relação entre a ciência e senso comum, uma relação

em qualquer um deles é feito do outro e ambos fizeram algo de novo" (1993, pp. 43, 45).

O facto de não retirar uma conclusão geral do estudo não significa que não tenha retirado conclusões, ou seja, que não tenha chegado a um nível de reflexão que permita traçar algumas linhas de intervenção futura. Como referi no início, na citação com a qual comecei este último capítulo do trabalho, "o mais importante é outra coisa: é o caminho nunca acabar, ou se acabar começar outro".

Desta forma, a segunda parte da investigação-estudo empírico, partindo do contexto teórico formulado na primeira parte, permitiu conhecer, analisar e interpretar as práticas dos inquiridos na amostra, de acordo com os resultados obtidos através do questionário. Os dados indicaram que a maioria dos inquiridos conta histórias. No entanto, acho considerável o número de Educadores, dentro da amostra, os que o fazem só uma vez por semana (3) e menos de uma vez por semana (3).

É de salientar que a maior parte das crianças reagem com entusiasmo quando lhes é transmitida a intenção de ser lida uma história o que revela o seu gosto pela leitura.

No que respeita à questão "O Plano Nacional da Leitura veio contribuir para enriquecer as actividades da leitura?" penso que é considerável na amostra 6 Educadores responderem que não.

Apesar dos inquiridos (6) acharem que o projecto de "Leitura Vai e Vem" é uma actividade interessante no âmbito do plano Nacional de Leitura, apenas 1 põe em prática esta actividade.

Por tudo o que foi dito, este trabalho constituiu um grande desafio, até porque encontrei pouca investigação feita na área do Plano Nacional de Leitura; no entanto foi um desafio aliciante, embora com caminhos "tortuosos".

Tenho a noção de que se o iniciasse neste momento havia questões que não colocaria e outras que aprofundaria. São caminhos que nos levam a outros caminhos "crescem sempre mais, até ao horizonte e ainda para além".

No entanto, penso que a partir das conclusões a que cheguei posso apontar para algumas linhas de intervenção nos seguintes domínios.

É importante dentro deste grupo de Educadores:

- Acções de sensibilização para a importância da leitura;
- Formação sobre o Plano Nacional de Leitura de forma a que todas as crianças tenham contacto com a leitura;
- Intercâmbio entre os Jardins de Infância (apresentação dos projectos relacionados com os livros do PNL, dramatização das histórias, teatro de fantoches...);
- Ida ao Jardim de Infância dos pais, avós e outros elementos da comunidade para contar uma história às crianças.

Deixo, desta forma, caminho aberto neste domínio para a realização de outros trabalhos que se venham a desenvolver, aprofundando, assim, o tema agora estudado.

"O livro é uma emoção e tento partilhar esta paixão, preocupando-me sempre em proporcionar às crianças a infância feliz a que têm direito."

BIBLIOGRAFIA

- Barros, P. E. (2000). *Da nascente à voz, Contributos para uma pedagogia da leitura*. Editorial Caminho. Lisboa.
- Bastos, G. (1999). *Leitura infantil e juvenil*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. 7.^a Edição. Artes Médicas. Porto Alegre, Brasil.
- Cadêrio, L. (2001). *O Gosto pela leitura, Biblioteca do educador*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Delahaie, P. (1995). *J'aime les livres avant 6 ans. Faire naître le goût de la lecture, bien choisir les livres*. Marabout. Belgique.
- Domech, et al. (1996). *Animación a la lectura. Cuantos cuentos cuentas tu?*. 2.^a edición. Editorial Popular. Madrid.
- Estrela, A. e Ferreira, J. (org) (1997). *Métodos e técnicas de investigação científica*. AFIRSE Portuguesa SA. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Fontes, et al. (s/d). *A criança e o livro*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Freitas, et al. (1997). *Hábitos de Leitura. Um inquérito à população portuguesa*. Publicações Dom Quixote. Lisboa
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz*. Edições Caminha. Lisboa.
- Houaiss, A. e Villar, M. S. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Temas & Debates. 6.^o. Volume. Círculo de Leitores. Lisboa.
- Jolibert, J. (1991) *Formar crianças leitora, Colecção práticas pedagógicas*. Edições Asa. Porto.
- Malasartes, A. (2002). Cadernos de Literatura para a Infância., n.º 10.
- Malasartes, A. (2006). A relação da criança com o livro. *Educadores de Infância*, n.º 10.

- Marques, R. (1990). *Ensinar a ler, Aprender a ler*. Texto Editora. Lisboa.
- Martins, et al. (2000). *Processamento da informação pela leitura e pela escrita, Literacia e sociedade, Contribuições pluridisciplinares*. Editorial Caminho. Lisboa.
- Manzano, M. G. (1989). *A criança e a leitura, Como fazer da criança um leitor*. Coleção Crescer, Porto Editora, Porto.
- Menezes, I. (2003). Motivar para ler. *Xis*. pp. 12-13.
- Ed. A.P.E.I. (1996). *Revista cadernos de educação para a infância*, n.40. Lisboa.
- Ed. A.P.E.I. (1999). *Revista cadernos de educação para a infância*, n.50. Lisboa.
- Ministério da Educação (Silva & Núcleo de Educadores Pré-escolar). (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal. Porto
- Patte, G. (1987). *Laisser les lire*. Les Éditions Ouvrières. Paris.
- Perrot, J. (1982). *Du jeu des enfants et des livres*. Éditions Du Cercle de la Librairie. Paris.
- Piaton, G. (1974). *As primeiras letras*. Publicações Europa América. Lisboa.
- Rebelo, D. e Atalaia L. (2000). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Rigolet, S. A. N. (1997). *Leitura do mundo, Leitura de livros da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto Editora. Porto
- Rigolet, S. A. N. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem, Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto Editora. Porto.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coleção Nova Era, Educação e Sociedade. Quarteto Editora. Coimbra.

- Silva, E. T. (1998). *Elementos da pedagogia da leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Sim, I. S. e Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Sobrinho, G. J. (2000). *A criança e o livro, A aventura de ler*. Porto Editora. Porto
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Edições ASA
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória, do conto popular ao conto para crianças*. Coleção Mundo de Saberes III. Porto Editora. Porto
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Vala, J. (1986). *A Análise de conteúdo in Silva, A. e Pinho, J. (orgs)*. Metodologia das Ciências Sociais. Edições Afrontamento. Porto.
- Vayer, P. e Roncin, C. (1994). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Epigénese de Desenvolvimento. Lisboa.
- Veloso, R. M. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças. Imaginário e Escrita*. Coleção Mundo de Saberes, n.12. Porto Editora. Porto.
- Mesquita, R. e Duarte, F. (1984). *Dicionário de psicologia*.

Webgrafia:

<http://ler.letras.up.pt/>

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

<http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Pages/Inicio.aspx>

<http://www.casdaleitura.org/>

<http://www.min-edu.pt/index.php>

ANEXOS

Exma. Sra. Directora do Agrupamento
António José de Almeida

Encontro-me actualmente a realizar um estudo sobre práticas dos Educadores de Infância no âmbito da “Leitura”, integrado num projecto de Mestrado em Língua Portuguesa da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este trabalho tem como tema “A importância da motivação para a leitura no pré-escolar”.

A leitura como área de desenvolvimento primordial durante a educação de infância é reconhecida por todos nós como uma condição fundamental de sucesso para aprendizagens futuras... Muita literatura tem descrito a aprendizagem da leitura e escrita como um processo que se inicia muito antes da entrada para a escola do 1º Ciclo. Todos nós reconhecemos nas actividades de registo, na exploração das letras e nas tarefas de pré-escrita das crianças, precursores de actividades mais formais que se consolidarão aquando da entrada para o 1º Ciclo e da consequente aprendizagem formal da leitura e escrita.

O inquérito que se segue e para o qual solicito a sua autorização, de modo a passar às Educadoras do Agrupamento pretende avaliar a importância que cada Educadora confere à Leitura. Os dados obtidos serão mantidos em absoluto sigilo. A sua publicação na tese final será tratada quantitativamente, omitindo-se as fontes individuais.

Agradeço desde já a sua colaboração esperando que este trabalho possa contribuir positivamente para o desenvolvimento das práticas dos Educadores (as) de Infância.

Atenciosamente

A Educadora de Infância

Isabel Maria Gândara Francisco Coelho

“A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO PRÉ-ESCOLAR”

Cara (o) colega:

O presente inquérito integra-se no trabalho final do Mestrado em Língua Portuguesa da Escola Superior de Educação de Coimbra, para o qual peço a sua imprescindível colaboração. As questões que se seguem visam exclusivamente conhecer as práticas dos Educadores sobre o tema em estudo, pelo que não existem respostas correctas ou incorrectas. Assim, peço que responda a todas as questões com o maior grau de sinceridade possível.

Os resultados serão tratados de forma anónima e confidencial.

Muito Obrigado pela sua colaboração.

Isabel Coelho

INQUÉRITO AOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

1. Idade: _____
2. Escola de Formação Inicial: _____ Ano: _____
3. Escola de Complemento de Formação: _____ Ano: _____
4. Tempo de Serviço (anos): _____
5. Ao longo da sua formação académica foi incentivado a promover a leitura na sua prática pedagógica?
 - a) Sim.. ☐
 - b) Não.. ☐
6. Tem por hábito ler histórias no Jardim-de-infância?
 - a) Sim.. ☐
 - b) Não.. ☐
7. Qual a frequência com que costuma ler histórias?
 - a) Diariamente..... ☐
 - b) 3 vezes por semana..... ☐
 - c) Uma vez por semana..... ☐
 - d) Menos de uma vez por semana.. ☐
8. Porque é que conta histórias?
 - a) Explorar a indiciade das palavras... ☐
 - b) Fomentar o gosto pela leitura..... ☐
 - c) Porque as crianças pedem..... ☐

9. Qual a reacção das crianças quando lhes transmite que vai ler uma história?

- a) Com entusiasmo... ☐
- b) Com euforia..... ☐
- c) Com desinteresse.. ☐

10. Dos diversos tipos de leitura assinala três que têm merecido mais atenção na sua prática pedagógica.

- a) Poesia..... ☐
- b) Canções..... ☐
- c) Trava-línguas... ☐
- d) Lengalengas.... ☐
- e) Histórias..... ☐

11. Na sua prática pedagógica tem como preocupação fomentar o gosto pela leitura?

- a) Sempre... ☐
- b) Às vezes.. ☐
- c) Nunca..... ☐

12. Se respondeu afirmativamente na questão anterior, descreva dois tipos de actividades que costuma realizar.

13. O Plano Nacional de Leitura veio contribuir para enriquecer as actividades de leitura?

- a) Sim..... ☐
- b) Não..... ☐
- c) Bastante.. ☐

14. Se respondeu afirmativamente na questão anterior diga quais as actividades realizadas que considera com interesse para a motivação da leitura, no âmbito do Plano Nacional de Leitura.
